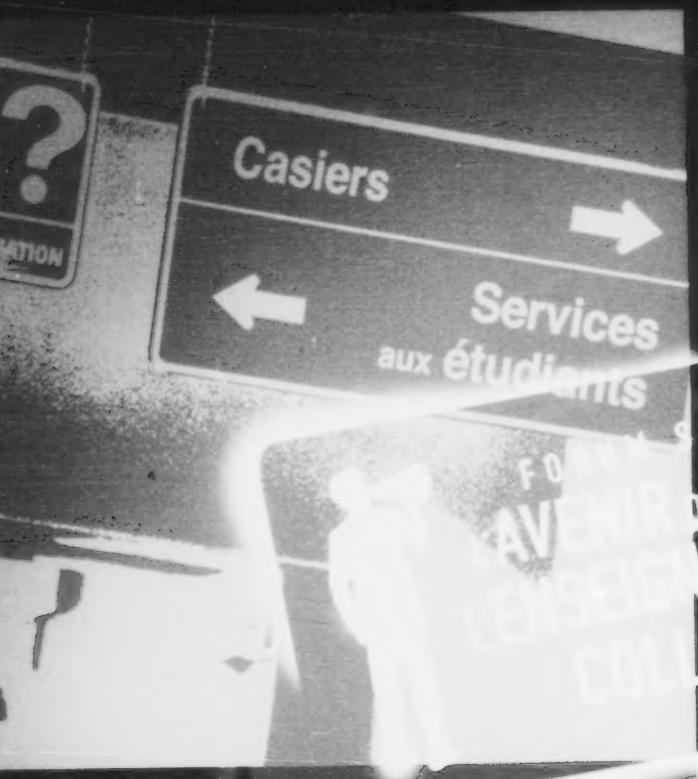


DOCUMENT DE CONSULTATION

Québec

FORUM SUR

L'AVENIR DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

DOCUMENT DE CONSULTATION

Gouvernement du Québec
Ministère de l'éducation, 2004-03-01328
ISBN 2-550-42486-7
Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 2004

Introduction ____ 1

1 Le modèle de l'enseignement collégial québécois ____ 5

1.1 L'environnement institutionnel nord-américain ____ 5
1.2 La double mission de l'enseignement collégial ____ 7
1.3 L'enseignement collégial, lieu de rencontre d'une génération ____ 8
1.4 Un statut d'enseignement supérieur particulier ____ 9
1.5 Les questions de consultation ____ 10

2 Le cheminement des étudiantes et des étudiants ____ 13

2.1 Les règles du jeu ____ 13
2.1.1 Les conditions d'admission ____ 13
2.1.2 Le choix d'un programme de formation ____ 14
2.1.3 Les parcours de formation proposés ____ 15
2.1.4 Les conditions d'obtention du diplôme ____ 17
2.2 Le cheminement observé au collégial ____ 17
2.3 Le cheminement réel global ____ 21
2.4 Les questions de consultation ____ 23

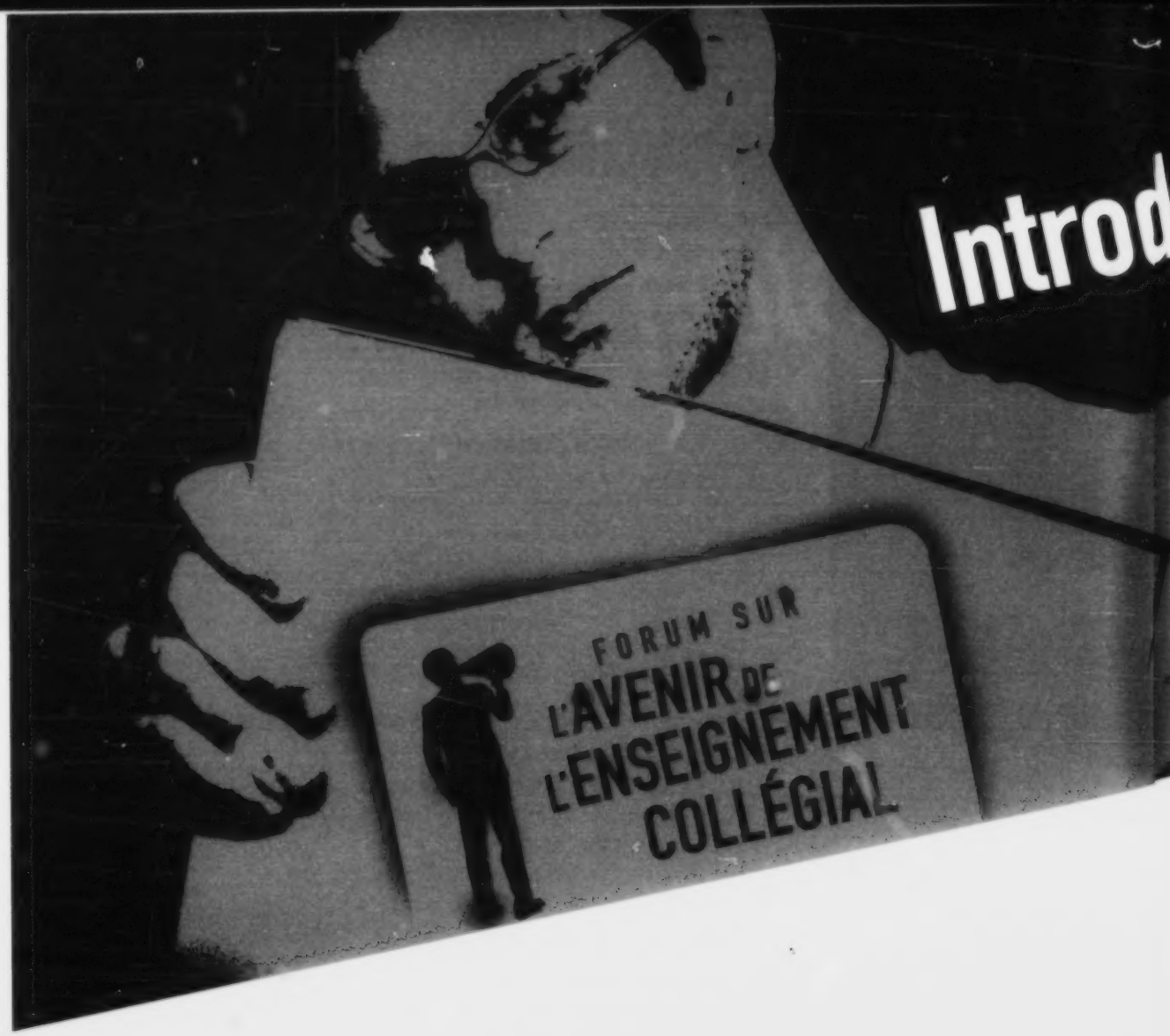
3 La contribution des établissements d'enseignement collégial au développement du Québec et de ses régions ____ 25

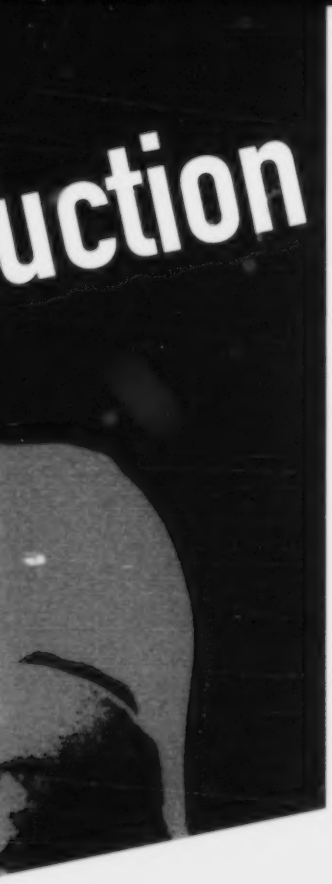
3.1 L'accessibilité aux études supérieures dans les régions du Québec ____ 26
3.2 Le développement de la formation technique ____ 27
3.3 Les missions complémentaires ____ 30
3.4 Quelques défis de la prochaine décennie ____ 34
3.5 Les questions de consultation ____ 35

4 Le financement de l'enseignement collégial ____ 37

4.1 Le modèle de financement de l'enseignement collégial ____ 37
4.2 Le coût des études pour les étudiantes et les étudiants ____ 39
4.3 Les questions de consultation ____ 40

Annexe 1 : Les systèmes d'enseignement supérieur ____ 43
Annexe 2 : Le régime des études collégiales ____ 51
Annexe 3 : Données statistiques ____ 52
Annexe 4 : La formation générale ____ 58


Introd
FORUM SUR
L'AVENIR DE
L'ENSEIGNEMENT
COLLÉGIAL



Le Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial invite à une réflexion en profondeur sur cet ordre d'enseignement. Cet exercice correspond à une priorité d'action gouvernementale et ministérielle et répond aux souhaits exprimés par divers partenaires et par les collèges eux-mêmes.

Le modèle des établissements d'enseignement collégial existe depuis un peu plus de 35 ans. Les cégeps ont été créés, à la suite du rapport Parent, avec un objectif d'accessibilité aux études supérieures, dans un contexte de croissance démographique et dans des perspectives de démocratisation de l'enseignement et de développement culturel et socio-économique.

Au cours des dernières décennies, le cégep a été un élément majeur de la stratégie éducative du Québec. Il a contribué au rattrapage considérable du retard de scolarisation de la population, en permettant une démocratisation de l'enseignement et en accueillant plusieurs générations d'étudiants aux profils divers. Il a développé un champ d'expertise pédagogique propre et il a mis en place des services et des méthodes d'encadrement adaptés aux besoins des nouvelles clientèles. Le cégep a contribué à rehausser la qualité des études sur tout le territoire du Québec. Dans toutes les régions du Québec, il a été un moteur de développement tout à fait déterminant.

Au cours de sa courte histoire, l'enseignement collégial a été sollicité périodiquement pour s'adapter aux conditions changeantes de la société et pour améliorer ses performances. En 1993, les établissements d'enseignement se sont engagés dans un renouveau qui les a amenés à exercer de nouvelles responsabilités en matière de programmes d'études, d'organisation et de gestion pédagogique. Ce renouvellement les a également conduits à intégrer de nouvelles pratiques d'évaluation en lien avec la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

Comme c'est le cas dans toutes les sociétés développées, les établissements québécois devront, pour répondre aux enjeux de la mondialisation et de l'internationalisation, assurer les plus hauts niveaux de compétence. Il leur faudra assouplir leur offre de services et favoriser la mobilité des personnes.

Au cours des prochaines années, les établissements d'enseignement collégial québécois auront aussi à relever des défis qui leur sont propres. L'évolution démographique aura un impact sur les effectifs et sur l'offre de services. La capacité d'adaptation des établissements d'enseignement sera confrontée aux besoins d'une clientèle de plus en plus diversifiée et aux défis du développement des régions. La réussite des étudiantes et des étudiants, la recherche d'efficacité, le contrôle des coûts et la capacité de payer de la société québécoise seront autant d'autres sujets majeurs de préoccupation.

C'est sur ce fond de défis et d'attentes que l'idée d'un forum sur l'enseignement collégial a pris forme. Dans son plan de développement du réseau collégial public, *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec*, la Fédération des cégeps avait ouvert la voie en présentant des sujets et des pistes de réflexion de grande portée.

Quelles priorités retenir pour mieux répondre aux nouvelles problématiques ? Que doit-on modifier et jusqu'à quel point ? Que doit-on conserver et renforcer ? Que faut-il réorienter ? Ces questions méritent un examen approfondi. Des ajustements de système seront peut-être suffisants. Mais il n'est pas exclu que des changements plus importants s'imposent, ni que l'enseignement collégial soit substantiellement remodelé. Aucune question ne sera occultée, et aucune réponse ne sera écartée sans examen.

Le Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial a pour objet de susciter l'émergence de points de vue novateurs sur la façon dont les établissements d'enseignement collégial peuvent relever les défis à venir et contribuer davantage au développement du Québec. Ses objectifs sont :

- de favoriser l'expression des points de vue des personnes et des groupes intéressés par l'enseignement collégial ;
- de susciter un débat de fond sur la place et le rôle de l'enseignement collégial dans la stratégie québécoise d'éducation ;
- de permettre l'émergence de solutions novatrices et l'identification de voies structurantes pour l'avenir.

104-06408/

Le Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial est un processus qui comporte plusieurs opérations. Un forum en ligne permettra l'expression des points de vue de toute personne intéressée par l'enseignement collégial. Les organismes intéressés seront aussi invités à présenter des mémoires. Les apports du forum en ligne et des mémoires déposés alimenteront les échanges qui se tiendront dans le cadre d'une activité prévue pour juin 2004.

Le but du présent document est de lancer le débat. Des faits et des données de base y seront rappelés, conduisant à la formulation de quelques questions larges et ouvertes. Larges, parce qu'il y a bien d'autres lieux qu'un forum national pour traiter des sujets et des problèmes relevant de la gestion courante. Ouvertes, parce qu'elles appellent des réponses à géométrie variable, selon un éventail de possibilités qui vont bien au-delà d'un oui ou d'un non. On cherchera donc ici en vain des positions arrêtées qui auraient risqué de polariser la discussion et de devenir l'objet même de la consultation, en lieu et place d'explorations plus libres et plus créatrices.

Le document propose un exercice articulé autour de **quatre grands thèmes**, tous étroitement reliés les uns aux autres. Ils sont présentés ici dans un ordre que seule a commandé la nécessité de déployer l'information en allant globalement du général au spécifique, sans fastidieux retours en arrière. Mais cet ordre de présentation n'impose évidemment pas, de soi, l'ordre de l'analyse et de la discussion.

Ces quatre thèmes sont :

1. *Le modèle de l'enseignement collégial québécois ;*
2. *Le cheminement des étudiantes et des étudiants ;*
3. *La contribution des établissements d'enseignement collégial au développement du Québec et de ses régions ;*
4. *Le financement de l'enseignement collégial.*

Le modèle de l'enseignement collégial québécois

L'uniformité n'a, en soi, rien d'un idéal. Comparer est dès lors un exercice stérile, si l'on s'y engage avec des objectifs d'alignement à tout prix. En revanche, les comparaisons permettent de mieux comprendre les spécificités et, dans le cas des institutions québécoises, de mieux identifier les tenants et aboutissants des interfaces de notre insertion nord-américaine.

C'est le sens de l'approche retenue pour ce premier thème : nous comparer pour mieux nous comprendre et, ainsi, mieux saisir à la fois nos références continentales et les questions qui peuvent en découler.

1.1 L'environnement institutionnel nord-américain

Par comparaison aux autres systèmes d'éducation nord-américains, l'enseignement collégial québécois constitue, à plus d'un titre, une structure originale. Cette originalité apparaît à l'examen de la mission et de la position relative de notre enseignement collégial par rapport aux autres composantes du système d'éducation. Elle se manifeste aussi dans le statut et les responsabilités de gestion pédagogique et administrative des établissements d'enseignement collégial.

Dans l'ensemble nord-américain, on retrouve plusieurs modèles d'organisation de l'enseignement supérieur, dont les dominantes sont aisément repérables. Un premier modèle regroupe des universités et des collèges ayant des missions spécifiques, les seconds offrant essentiellement des programmes de type professionnel et technique. Un exemple typique de cette organisation est le système ontarien, avec ses universités et ses Colleges of Applied Arts and Technology (CAAT'S). Un deuxième modèle regroupe des universités, des collèges universitaires de deux ou quatre ans, des collèges de formation professionnelle et technique et de formation continue, avec des métissages nombreux et variables. C'est le modèle pratiqué aux États-Unis ; en Alberta, on peut aussi observer un exemple de ce type d'organisation. (On retrouvera, à l'**annexe 1**, une présentation schématique du mode d'organisation et de fonctionnement de ces exemples.)

Trois des modèles se rejoignent finalement sur un certain nombre de points communs, dont les suivants :

Premièrement, c'est après une 12e année de scolarité (K-12) que l'on accède à l'enseignement supérieur, sans passage obligé par une institution de type intermédiaire, ce qui ne signifie évidemment pas qu'on ne doive pas parfois franchir une étape de préparation ou de mise à niveau.

Dans les systèmes d'éducation de l'Ontario, du Nouveau-Brunswick, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique, on accède à l'enseignement supérieur après douze ans de scolarité et on peut généralement obtenir un baccalauréat après seize ans de scolarité.

Deuxièmement, les établissements d'enseignement supérieur qui évoluent ainsi au niveau postsecondaire sont de différents types. Il y a des universités « complètes », offrant les trois cycles de formation universitaires (baccalauréat, maîtrise, doctorat). Il y a des « collèges » offrant le 1er cycle universitaire de quatre ans (« College », « 4-Year College », « University College », etc.) ou les deux premières années du 1er cycle (« 2-Year College », « Junior College »). Il y a des collèges offrant essentiellement des programmes de type professionnel et technique (les CAAT'S ontariens, par exemple). Il y a des collèges offrant à la fois des programmes de type professionnel et technique, les deux premières années du 1er cycle universitaire et des parcours de formation continue (« Community Colleges », etc.). Ces établissements interviennent tous au même niveau et, en raison de leurs vocations parallèles ou partiellement identiques, sont appelés à convenir de « passerelles » et de modalités de reconnaissance des crédits de formation.

Troisièmement, les établissements intervenant en formation professionnelle et technique ne font pas de distinction très nette entre ce que nous appelons ici la formation professionnelle, rattachée à l'ordre secondaire, et la formation technique, constitutive de notre ordre d'enseignement collégial. Les programmes y sont de durées variables et couvrent des métiers et des professions qui recoupent nos deux ordres d'enseignement. On observe, par ailleurs, que des écoles secondaires assurent la préparation à des fonctions de travail très spécialisées et que plusieurs métiers sont accessibles par voie d'apprentissage. Mais on ne retrouve pas vraiment la distinction québécoise entre formation professionnelle et formation technique.

Dans les autres provinces canadiennes et aux États-Unis, la formation professionnelle et la formation technique appartiennent à l'enseignement supérieur. Celui-ci est souvent sous la responsabilité d'un ministère différent du ministère qui s'occupe de la formation de base. Les formations professionnelle et technique sont aussi sous la responsabilité du même établissement d'enseignement.

Tous ces modèles se rejoignent finalement sur un certain nombre de points communs, dont les suivants.

Premièrement, c'est après une 12e année de scolarité (K-12) que l'on accède à l'enseignement supérieur, sans passage obligé par une institution de type intermédiaire, ce qui ne signifie évidemment pas qu'on ne doive pas parfois franchir une étape de préparation ou de mise à niveau.

Dans les systèmes d'éducation de l'Ontario, du Nouveau-Brunswick, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique, on accède à l'enseignement supérieur après douze ans de scolarité et on peut généralement obtenir un baccalauréat après seize ans de scolarité.

Deuxièmement, les établissements d'enseignement supérieur qui évoluent ainsi au niveau postsecondaire sont de différents types. Il y a des universités « complètes », offrant les trois cycles de formation universitaires (baccalauréat, maîtrise, doctorat). Il y a des « collèges » offrant le 1er cycle universitaire de quatre ans (« College », « 4-Year College », « University College », etc.) ou les deux premières années du 1er cycle (« 2-Year College », « Junior College »). Il y a des collèges offrant essentiellement des programmes de type professionnel et technique (les CAAT'S ontariens, par exemple). Il y a des collèges offrant à la fois des programmes de type professionnel et technique, les deux premières années du 1er cycle universitaire et des parcours de formation continue (« Community Colleges », etc.). Ces établissements interviennent tous au même niveau et, en raison de leurs vocations parallèles ou partiellement identiques, sont appelés à convenir de « passerelles » et de modalités de reconnaissance des crédits de formation.

Troisièmement, les établissements intervenant en formation professionnelle et technique ne font pas de distinction très nette entre ce que nous appelons ici la formation professionnelle, rattachée à l'ordre secondaire, et la formation technique, constitutive de notre ordre d'enseignement collégial. Les programmes y sont de durées variables et couvrent des métiers et des professions qui recoupent nos deux ordres d'enseignement. On observe, par ailleurs, que des écoles secondaires assurent la préparation à des fonctions de travail non spécialisées et que plusieurs métiers sont accessibles par voie d'apprentissage. Mais on ne retrouve pas vraiment la distinction québécoise entre formation professionnelle et formation technique.

Dans les autres provinces canadiennes et aux États-Unis, la formation professionnelle et la formation technique appartiennent à l'enseignement supérieur. Celui-ci est souvent sous la responsabilité d'un ministère différent du ministère qui s'occupe de la formation de base. Les formations professionnelle et technique sont aussi sous la responsabilité du même établissement d'enseignement.

Quatrièmement, ces établissements d'enseignement supérieur sont, en général, largement autonomes en matière de programmes, de diplomation et de gestion de leurs ressources, la régulation d'ensemble pouvant se faire, par exemple, par des organismes d'accréditation ou par des instances responsables de définir les critères et les standards à respecter.

On le voit, les collèges québécois sont d'un type tout à fait particulier en Amérique du Nord. Les sections qui suivent s'emploient à cerner des caractéristiques permettant de mieux saisir l'organisation de l'enseignement collégial québécois.

1.2 La double mission de l'enseignement collégial

L'enseignement collégial québécois est investi d'une double mission. D'une part, il offre des programmes préuniversitaires qui, comme leur nom l'indique, préparent à l'université. D'autre part, il offre des programmes techniques qui, eux, préparent directement à la vie active et à l'exercice de fonctions de travail. Ces programmes techniques donnent aussi accès à un certain nombre de programmes universitaires liés à leur domaine. L'originalité québécoise tient à l'asymétrie institutionnelle qui s'introduit ainsi entre un secteur d'enseignement préalable à l'université et un secteur d'enseignement pour une bonne part parallèle à l'université, les deux étant accessibles après une 11e année.

Dans l'exercice de cette double mission, le collège québécois se trouve à introduire un ordre spécifique entre l'école secondaire et l'université. Les deux années qu'il occupe ainsi dans le curriculum, dont on a voulu qu'il permette l'acquisition du premier diplôme universitaire au terme d'une 16e année de scolarité comme ailleurs en Amérique du Nord, ont obligé à avoir une école de base de onze années plutôt que de douze et un 1er cycle universitaire généralement de trois ans plutôt que de quatre.

Les effets de système de ce choix sont évidents et touchent à la fois l'école secondaire, l'université et le collège lui-même. L'école secondaire, d'abord, puisque, au Québec, le jeune doit acquérir en onze ans de scolarité les compétences de base attendues de l'ensemble des citoyens et, en même temps, se rendre capable de satisfaire aux exigences de l'accès au collégial. Il en résulte un curriculum du secondaire davantage axé sur la formation de base commune et sur la poursuite des études au-delà de la 11e année. Cela impose aussi à l'élève de devoir choisir plus tôt le profil correspondant au programme collégial envisagé, voire au programme universitaire envisagé : dès le milieu des études secondaires, en 3e secondaire, l'élève doit faire des choix déterminants pour assurer son parcours scolaire vers le collège et l'université.

Par ailleurs, cette conception de l'école secondaire comme devant être centrée sur l'éducation de base, et *a fortiori* parce qu'elle est plus courte, a entraîné une distinction progressive de la formation professionnelle, maintenant offerte dans des centres spécifiques et accueillant plus d'adultes que de jeunes. Certains parlent même d'une sorte de postsecondarisation de la formation professionnelle, à tout le moins dans les faits.

Pour l'université, la constitution de notre ordre collégial a tout normalement conduit à des programmes de baccalauréat plus courts, qui ont dès lors eu tendance à se spécialiser de manière notoire, amplifiant du même coup la nécessité de savoir ce que l'on veut et de connaître ses intérêts avant d'y accéder. En diminuant la part relative de l'enseignement de base, un 1er cycle plus court crée tout aussi naturellement une incitation à privilégier l'enseignement aux cycles supérieurs et l'engagement en recherche.

Pour le collégial lui-même, deux effets de système de ce choix sont aisément observables. D'une part, tous ses programmes comportent une composante importante de formation générale : 26 2/3 unités. C'est environ 47 % d'un programme préuniversitaire et 29 % d'un programme technique, soit pratiquement une année sur 2 ou sur 3 selon le cas. Cela n'est pas particulièrement étonnant, dans la mesure où le collège doit proposer des apprentissages qui relèvent à la fois de la formation de base, le plus souvent offerte ailleurs en 12e année, et de la formation générale inhérente à l'introduction aux champs disciplinaires, généralement offerte au début d'un 1er cycle universitaire de quatre ans. D'autre part, et en revanche, les programmes préuniversitaires se divisent en grandes familles (sciences de la nature, sciences humaines, arts et lettres, etc.) et obligent l'étudiant à choisir un secteur disciplinaire dès son entrée au collège, donc plus tôt que dans les systèmes environnants. D'autre part encore, les programmes techniques doivent aussi comporter une composante de formation générale nettement supérieure à ce qui s'offre ailleurs, là où on peut compter sur un secondaire plus long.

En fait, tout se tient. Tout s'explique aussi – le rapport Parent est explicite là-dessus – par l'état du système éducatif des années 60 et par les contraintes héritées de son histoire. Le recul permet maintenant de mieux mesurer les tenants et aboutissants de ces choix, notamment sur les défis particuliers qui en découlent pour les élèves et les étudiants, spécifiquement en ce qui a trait aux étapes de leur orientation scolaire et professionnelle, ainsi qu'en traite plus loin le thème 2.

1.3 L'enseignement collégial, lieu de rencontre d'une génération

Un objectif social et culturel important sous-tend ce choix structurel. Le collège québécois vise la collaboration, les échanges et le partage d'un même fonds culturel entre les membres d'une génération que leur orientation aurait vraisemblablement séparés après l'école secondaire. Le fait de fréquenter les mêmes établissements et de pouvoir participer aux mêmes activités étudiantes peut contribuer, de soi, à fournir des occasions de contact et à modeler les références communes, même si l'expérience montre que cet idéal est inégalement réalisé.

Dans les programmes d'études, c'est essentiellement sur la formation générale commune que repose cette caractéristique du système collégial québécois. Selon le *Répertoire des programmes et des cours de l'enseignement collégial*, la formation générale répond en effet à une triple finalité, soit l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et l'appropriation d'attitudes souhaitables. Ces trois aspects visent à former la personne elle-même, à la préparer à vivre en société de façon responsable et à lui faire partager les acquis de la culture. Certaines compétences acquises en formation générale sont également recherchées par les employeurs des techniciennes et techniciens formés au collégial et elles contribuent à la qualité de leur formation.

1.4 Un statut d'enseignement supérieur particulier

Les collèges québécois ont un statut d'établissement d'enseignement supérieur, tout en dépendant très largement des décisions ministérielles dans l'exercice de leurs responsabilités pédagogiques et administratives. Cela en fait des établissements d'enseignement supérieur d'un type particulier.

Assez tôt dans leur histoire, les établissements d'enseignement collégial ont été reliés à l'enseignement supérieur. Ainsi, en 1984, lors de la création du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, l'enseignement collégial y a été rattaché. En 1993, le statut des établissements d'enseignement collégial comme établissements d'enseignement supérieur a été réaffirmé. L'enseignement collégial a alors été invité à se situer davantage dans le circuit de l'enseignement supérieur et, à ce titre, à assumer des responsabilités plus grandes en matière de gestion des études.

Ainsi, depuis 1993, les établissements d'enseignement collégial déterminent les activités d'apprentissage des programmes techniques, ainsi qu'une partie des activités d'apprentissage des programmes préuniversitaires et de la formation générale. Cependant, c'est toujours le ministre qui établit les programmes préuniversitaires et techniques conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC), qui en détermine les conditions d'admission, les objectifs et les standards, de même que les conditions d'obtention du diplôme. C'est aussi le ministre qui décerne les diplômes sur recommandation de l'établissement d'enseignement, un pouvoir dont la loi prévoit la dévolution possible aux collèges, mais qui n'a pas été délégué jusqu'ici. Les établissements d'enseignement, pour leur part, exercent les responsabilités précédentes dans le cas des programmes conduisant à l'attestation d'études collégiales (AEC).

Le ministre et le gouvernement interviennent dans la gestion administrative des établissements d'enseignement collégial. Ils assument une partie déterminante de la négociation des conventions collectives et ils réglementent l'affectation des ressources financières. Comparées aux responsabilités des collèges des autres provinces et à celles des universités québécoises, les responsabilités des établissements d'enseignement collégial québécois sont limitées.

En examinant les collèges des autres provinces et des États nord-américains, on constate que ceux-ci ont une plus grande autonomie que les établissements québécois. Ils élaborent leurs programmes, décernent leurs diplômes, assurent leur développement et ont la maîtrise de leur organisation et de la gestion de leurs ressources. Comme les universités, ils interviennent après la 12e année. Leur mission et leurs responsabilités les amènent ainsi à partager avec les universités des caractéristiques qui sont habituellement associées à l'enseignement supérieur, notamment l'autonomie de l'organisation et de la gestion pédagogique et administrative.

En Ontario, la mission des collèges est définie globalement, laissant à chacun la latitude d'orienter son développement. La complémentarité des mandats des universités et des collèges permet à ces derniers d'offrir des programmes d'études appliquées menant à des grades universitaires.

Périodiquement, le modèle québécois de l'enseignement collégial a fait l'objet d'interrogations, tantôt sous l'angle de sa double mission, tantôt sous l'angle de la place qu'il occupe comme ordre d'enseignement intermédiaire entre le secondaire et l'université.

En 1993, au terme d'une vaste consultation, les missions du collège québécois ont été réaffirmées. Lors des États généraux sur l'éducation, en 1996, et dans la réforme amorcée en 1997, on a aussi conclu au maintien de l'enseignement collégial et de ses caractéristiques, précisant alors qu'il fallait laisser le renouveau de 1993 suivre son cours et donner ses fruits.

La maturité des collèges, la présence et le rôle de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, l'environnement national et international au sein duquel les collèges sont appelés à évoluer, les enjeux socioéconomiques du Québec et les défis de développement propres à l'enseignement collégial redonnent actualité à ces interrogations.

En examinant les collèges des autres provinces et des États nord-américains, on constate que ceux-ci ont une plus grande autonomie que les établissements québécois. Ils élaborent leurs programmes, décernent leurs diplômes, assurent leur développement et ont la maîtrise de leur organisation et de la gestion de leurs ressources. Comme les universités, ils interviennent après la 12e année. Leur mission et leurs responsabilités les amènent ainsi à partager avec les universités des caractéristiques qui sont habituellement associées à l'enseignement supérieur, notamment l'autonomie de l'organisation et de la gestion pédagogique et administrative.

En Ontario, la mission des collèges est définie globalement, laissant à chacun la latitude d'orienter son développement. La complémentarité des mandats des universités et des collèges permet à ces derniers d'offrir des programmes d'études appliquées menant à des grades universitaires.

1.5 Les questions de consultation

Périodiquement, le modèle québécois de l'enseignement collégial a fait l'objet d'interrogations, tantôt sous l'angle de sa double mission, tantôt sous l'angle de la place qu'il occupe comme ordre d'enseignement intermédiaire entre le secondaire et l'université.

En 1993, au terme d'une vaste consultation, les missions du collège québécois ont été réaffirmées. Lors des États généraux sur l'éducation, en 1996, et dans la réforme amorcée en 1997, on a aussi conclu au maintien de l'enseignement collégial et de ses caractéristiques, précisant alors qu'il fallait laisser le renouveau de 1993 suivre son cours et donner ses fruits.

La maturité des collèges, la présence et le rôle de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, l'environnement national et international au sein duquel les collèges sont appelés à évoluer, les enjeux socioéconomiques du Québec et les défis de développement propres à l'enseignement collégial redonnent actualité à ces interrogations.

Le modèle actuel du collège québécois doit-il être maintenu tel quel ? Sous quels aspects doit-il être ajusté ? Doit-il être revu en profondeur ?

Dans la perspective de l'appartenance à l'enseignement supérieur, les responsabilités des collèges doivent-elles être revues ? Sous quels aspects ?

Le modèle de gouvernance et d'imputabilité des collèges est-il adéquat ? Y a-t-il lieu d'accroître leur capacité d'assumer leur propre développement ?

2 Le cheminement des étudiantes et des étudiants

Deux regards complémentaires peuvent être portés sur la poursuite des études collégiales et sur les données relatives au cheminement des étudiantes et des étudiants.

On peut d'abord considérer les cheminements prévus et offerts. L'enseignement collégial propose un régime d'études et des programmes qui encadrent de façon déterminante le cheminement étudiant. Le Règlement sur le régime des études collégiales précise les pouvoirs et les responsabilités du ministre et des collèges en matière de programmes d'études. Il définit ainsi la façon dont, en principe, se déroulent les études collégiales. Il prévoit, en effet, les conditions d'entrée au collégial, les types de programmes et les parcours de formation, de même que les conditions d'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC). (L'**annexe 2** présente l'ensemble des sujets abordés, de même que les pouvoirs et les responsabilités du ministre et des établissements.) Il s'agit, en quelque sorte, des règles du jeu. Ce sera l'objet de la première partie de ce chapitre.

On peut aussi examiner le cheminement réel des étudiantes et des étudiants. Cet examen fournit des indications sur la façon dont ceux-ci se comportent par rapport aux avenues qui leur sont ainsi proposées ou imposées. (L'**annexe 3** présente un ensemble de données statistiques sur le cheminement des étudiantes et des étudiants.) On peut le faire en considérant les parcours observés au collégial même. On peut aussi examiner les données du point de vue de l'ensemble du parcours réel de l'étudiante ou de l'étudiant, de l'entrée à l'école jusqu'à l'université ou jusqu'à l'intégration dans la vie active. C'est ce que proposent les deuxième et troisième parties de ce chapitre.

2.1 Les règles du jeu

2.1.1 Les conditions d'admission

Les élèves doivent satisfaire aux exigences d'admission du collégial établies par le ministre. Depuis 1997, le diplôme d'études secondaires (DES) n'est plus une condition suffisante d'entrée. Pour accéder au collégial,

l'étudiante ou l'étudiant doit avoir réussi, au cours de ses études secondaires, certains cours spécifiques qui ne sont pas des conditions d'obtention du DES. Ces cours sont : langue seconde de 5e, mathématiques de 5e ou l'équivalent de 4e, sciences physiques de 4e. Le fondement de cette façon de faire est connu : pour poursuivre au niveau supérieur, il est normal que l'on doive maîtriser l'ensemble des compétences prévues. Ce qui n'entraîne pas qu'on doive imposer les mêmes conditions pour l'obtention de ce que l'on considère couramment comme le diplôme de base.

Les étudiantes et les étudiants qui arrivent au collégial doivent, au préalable, avoir choisi leur orientation de carrière et le programme dans lequel ils souhaitent effectuer leurs études. Ce choix dépend souvent des conditions spécifiques d'admission au programme choisi. Les cours les plus fréquemment requis au chapitre des conditions d'admission à certains programmes sont des cours de mathématiques et des cours de sciences (physique ou chimie de 5e). Lors des révisions de programmes, les préalables exigés sont réexaminés. Cette opération comprend une analyse des préalables en vue d'éliminer ceux qui ne sont pas justifiés ou encore pour mieux cerner les acquis nécessaires et suffisants à l'entrée dans le programme. Au cours des ans, certains préalables ont été éliminés, d'autres ont été réduits. Dans certains cas, par exemple en soins infirmiers, ils ont augmenté pour répondre aux exigences nouvelles de la profession.

En Ontario, l'admission au collège suppose la réussite des cours de la filière précollégiale au secondaire, de même que la réussite de cours spécifiques pour l'accès à certains programmes. Pour l'admission à l'université, ce sont les cours de la filière universitaire ou ceux de la filière préuniversitaire/précollégiale. En Colombie-Britannique, pour l'entrée au collège ou à l'université, il faut avoir réussi des cours spécifiques de 12e ou de 11e année et satisfaire aux préalables spécifiques identifiés pour certains cours.

Pour les adultes, des conditions particulières d'admission sont définies lorsqu'ils s'inscrivent dans des programmes conduisant à l'attestation d'études collégiales (AEC). L'établissement est habilité à juger si l'adulte a une formation suffisante. Cependant, les adultes ne peuvent pas faire valoir leurs expériences ou leurs parcours particuliers de formation en remplacement des conditions d'admission requises pour l'accès à un programme conduisant au diplôme d'études collégiales.

Compte tenu des conditions d'admission, les étudiantes et les étudiants choisissent leur programme dans un très large éventail de possibilités de programmes et de cheminements.

Le secteur préuniversitaire comprend 8 programmes et 15 doubles cheminements. Au secteur technique, on dénombre 115 programmes conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC).

Au cours des dix dernières années, de nombreux moyens ont été déployés, tant par les collèges et les universités que par le

l'étudiante ou l'étudiant doit avoir réussi, au cours de ses études secondaires, certains cours spécifiques qui ne sont pas des conditions d'obtention du DES. Ces cours sont : langue seconde de 5e, mathématiques de 5e ou l'équivalent de 4e, sciences physiques de 4e. Le fondement de cette façon de faire est connu : pour poursuivre au niveau supérieur, il est normal que l'on doive maîtriser l'ensemble des compétences prévues. Ce qui n'entraîne pas qu'on doive imposer les mêmes conditions pour l'obtention de ce que l'on considère couramment comme le diplôme de base.

Les étudiantes et les étudiants qui arrivent au collégial doivent, au préalable, avoir choisi leur orientation de carrière et le programme dans lequel ils souhaitent effectuer leurs études. Ce choix dépend souvent des conditions spécifiques d'admission au programme choisi. Les cours les plus fréquemment requis au chapitre des conditions d'admission à certains programmes sont des cours de mathématiques et des cours de sciences (physique ou chimie de 5e). Lors des révisions de programmes, les préalables exigés sont réexaminés. Cette opération comprend une analyse des préalables en vue d'éliminer ceux qui ne sont pas justifiés ou encore pour mieux cerner les acquis nécessaires et suffisants à l'entrée dans le programme. Au cours des ans, certains préalables ont été éliminés, d'autres ont été réduits. Dans certains cas, par exemple en soins infirmiers, ils ont augmenté pour répondre aux exigences nouvelles de la profession.

En Ontario, l'admission au collège suppose la réussite des cours de la filière précollégiale au secondaire, de même que la réussite de cours spécifiques pour l'accès à certains programmes. Pour l'admission à l'université, ce sont les cours de la filière universitaire ou ceux de la filière préuniversitaire/précollégiale. En Colombie-Britannique, pour l'entrée au collège ou à l'université, il faut avoir réussi des cours spécifiques de 12e ou de 11e année et satisfaire aux préalables spécifiques identifiés pour certains cours.

Pour les adultes, des conditions particulières d'admission sont définies lorsqu'ils s'inscrivent dans des programmes conduisant à l'attestation d'études collégiales (AEC). L'établissement est habilité à juger si l'adulte a une formation suffisante. Cependant, les adultes ne peuvent pas faire valoir leurs expériences ou leurs parcours particuliers de formation en remplacement des conditions d'admission requises pour l'accès à un programme conduisant au diplôme d'études collégiales.

2.1.2 Le choix d'un programme de formation

Compte tenu des conditions d'admission, les étudiantes et les étudiants choisissent leur programme dans un très large éventail de possibilités de programmes et de cheminements.

Le secteur préuniversitaire comprend 8 programmes et 15 doubles cheminements. Au secteur technique, on dénombre 115 programmes conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC).

Au cours des dix dernières années, de nombreux moyens ont été déployés, tant par les collèges et les universités que par le

ministère de l'Éducation, pour offrir aux étudiantes et aux étudiants de nouvelles passerelles DEP/DEC et un continuum de formation DEC/BAC en formation technique. Quant aux programmes préuniversitaires, ils ont été révisés dans le cadre de consortiums réunissant collèges et universités et visant à réaliser des continuums en « 2 + 3 » ans. L'articulation est généralement jugée plus satisfaisante en sciences de la nature qu'en sciences humaines. De nouveaux programmes de facture plus générale ont aussi été créés, tels le programme intégré Sciences, Lettres et Arts et le programme Histoire et Civilisation ou « Liberal Arts ».

Des ententes ont été conclues entre les collèges et les universités en vue d'harmoniser l'accueil des étudiantes et des étudiants de certains programmes techniques dans les programmes de baccalauréat. Ainsi, 53 ententes ont été conclues afin de reconnaître des unités du programme technique dans le programme universitaire. De plus, en 2002, 27 ententes recensées proposent un continuum de formation DEC/BAC comportant un aménagement particulier des cours entre les collèges et les universités. On peut citer, à titre d'exemple, le DEC en soins infirmiers et le baccalauréat en sciences infirmières, qui sont offerts dans un cheminement intégré dans l'ensemble des établissements d'enseignement collégial autorisés et dans les universités du Québec. Il faut aussi citer l'École de technologie supérieure (ETS), qui recrute essentiellement des diplômés du collégial technique. Quelques programmes intégrés DEP/DEC – deux expérimentations sont en cours – sont aussi disponibles.

En vue de faciliter le passage du secondaire au collégial et en vue de répondre aux besoins des étudiants, les établissements ont mis en place des sessions d'accueil et d'intégration. Ces sessions sont constituées principalement de cours de formation générale et d'activités d'exploration et d'orientation, de même que d'ateliers de soutien aux études. Des services d'aide sont également disponibles pour répondre aux besoins de l'ensemble des étudiantes et des étudiants.

2.1.3 Les parcours de formation proposés

Depuis 1993, à l'instar d'une pratique maintenant largement répandue, les programmes de l'enseignement collégial sont définis par compétences. Ils sont constitués de trois composantes de formation générale et d'une composante de formation spécifique. Les règles en sont fixées dans le Règlement sur le régime des études collégiales. La définition des programmes, la détermination de leurs objectifs, comme certaines de leurs modalités, sont établies par le ministre.

La formation générale, qui vaut 26 2/3 unités, se détaille en formation générale commune, propre et complémentaire. Les disciplines de la formation générale, le nombre d'activités d'apprentissage et la pondération sont établis par le ministre. (On trouvera à l'**annexe 4** un schéma illustrant les composantes de la formation générale.)

La composante de formation spécifique, pour sa part, vaut de 28 à 32 unités dans les programmes préuniversitaires et de 45 à 65 unités dans les programmes techniques. Les objectifs et standards de la formation spécifique sont déterminés par le ministre. Dans le cas de la formation préuniversitaire, une partie des activités d'apprentissage relève également du ministre.

L'ensemble de la formation est conçu pour se donner sur quatre sessions au secteur préuniversitaire et sur six sessions au secteur technique. Le Règlement sur le régime des études collégiales stipule qu'une session comporte 82 jours de cours et d'évaluation. Il faut cependant noter que les différents programmes ne comportent pas tous une charge de travail comparable. Le programme le plus léger comporte 22 heures de cours

en moyenne par semaine, alors que le programme technique le plus lourd en comporte 34, et ce, dans le même cadre prévoyant 3 ans d'études et ayant la même valeur de 91 2/3 unités.

Le lien entre la formation générale et la formation spécifique a fait l'objet de nombreuses réflexions dès les premières années du collégial. On s'est régulièrement interrogé, tantôt sur le contenu de la formation générale commune, tantôt sur son articulation à l'ensemble du programme, notamment dans le secteur technique. Le contenu n'a pas varié au cours des 25 premières années des cégeps : philosophie ou « Humanities », langue d'enseignement, éducation physique, selon des choix largement fondés sur l'histoire. La réforme de 1993 a diminué la part de la philosophie et des « Humanities » et celle de l'éducation physique ; elle a accru la part de la langue d'enseignement et de la littérature et introduit des cours de langue seconde. Elle a aussi restructuré l'ensemble en distinguant une partie commune, une partie propre au programme et une partie dite complémentaire.

Particulièrement depuis 1993, l'enseignement collégial est à la recherche d'un équilibre entre une approche programme, qui vise à resserrer les liens entre la formation générale et la formation spécifique, et la reconnaissance du caractère universel ou commun de la formation générale. Ainsi, dans le but de mettre en œuvre l'approche programme, l'intégration de la formation générale dans le programme d'études est souhaitée, car on estime qu'elle pourrait favoriser la motivation de l'étudiante ou de l'étudiant et diminuer les risques d'échec ou d'abandon. Par ailleurs, la formation générale, considérée comme une formation de base du citoyen et comme l'acquisition d'un fonds culturel commun, constitue une sorte de programme, lui-même inséré dans le programme d'études de l'étudiante ou l'étudiant.

Depuis 1993, on observe un rétrécissement marqué de la plage de cours laissés au choix des étudiantes et des étudiants, tant dans les cours complémentaires, qui sont passés de huit à quatre unités, que dans les cours de spécialité. La formation spécifique a donné lieu à des ensembles de cours qui offrent peu de choix d'options ou de spécialités, les compétences devant toutes être atteintes. Ce resserrement avait été souhaité pour contrer l'éparpillement et pour corriger l'image de cafétéria que d'aucuns accolaient à l'enseignement collégial. Certains se demandent par ailleurs si cette tendance n'aurait pas un effet négatif sur la motivation et la poursuite des études. Pour sa part, la Fédération des cégeps estime que cette situation rend difficile pour les établissements d'enseignement collégial l'adaptation des programmes aux besoins de leur clientèle et de leur milieu.

On l'a déjà souligné, la formation générale, son ampleur et ses modalités constituent une particularité de l'enseignement collégial québécois et tiennent pour beaucoup à l'existence même du collégial comme ordre d'enseignement spécifique.

En Ontario, la formation générale se trouve exprimée dans des normes ministérielles sous forme d'aptitudes génériques, c'est-à-dire d'aptitudes générales essentielles pour réussir sur le plan personnel et professionnel, soit les communications, les mathématiques, l'informatique, les relations interpersonnelles et les compétences analytiques. Les collèges ont aussi l'obligation d'offrir un cours de 45 heures de formation générale par session.

2.1.4 Les conditions d'obtention du diplôme

Selon le Règlement sur le régime des études collégiales, l'apprentissage de l'étudiante ou de l'étudiant est évalué pour chacun de ses cours et pour l'ensemble du programme. Pour se voir décerner un diplôme d'études collégiales, l'étudiante ou l'étudiant doit avoir démontré qu'elle ou qu'il a :

- atteint l'ensemble des objectifs et standards du programme ;
- réussi l'épreuve synthèse propre à son programme. Cette épreuve est définie par l'établissement d'enseignement et est administrée en fin de programme. Dans plusieurs cas, elle se déroule dans le cadre d'une activité d'intégration et elle est préparée par des activités ou des épreuves partielles à des étapes marquantes du programme ;
- réussi l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature.

Ces conditions sont nécessaires pour obtenir un diplôme d'études collégiales (DEC). Elles ont été rendues plus exigeantes au cours des dernières années. Il n'y a pas, à l'enseignement collégial, de sanction intermédiaire, dont la fonction serait de reconnaître les acquis de formation pour l'étudiante ou l'étudiant qui ne remplit pas toutes les exigences de sanction du DEC.

Par comparaison, les collèges ontariens ont développé des pratiques de sanction plus larges. De façon générale, le diplôme d'études collégiales de l'Ontario (DECO) est décerné par l'établissement, si le programme suivi rencontre les normes ministérielles et si l'étudiant a obtenu une moyenne générale de 60 % pour l'ensemble de ses cours.

2.2 Le cheminement observé au collégial

La description des règles ne donne pas une image très fidèle de ce qui se passe réellement dans les cheminements des étudiantes et des étudiants. Sans reprendre ici ce que révèlent, par ailleurs, les volumineuses études d'indicateurs disponibles, certains faits globaux et largement connus doivent être rappelés, comme autant d'invitations à la réflexion et à l'exploration de modes d'intervention appropriés.

Première observation : des retards importants sont observés dans la poursuite des études et l'obtention du diplôme d'études collégiales. Ainsi, on remarque que près de 20 % de la clientèle qui en est à sa première inscription au collégial a un âge plus élevé que l'âge prévu de 17 ans.

Par ailleurs, près de 40 % de la clientèle accueillie par les établissements d'enseignement collégial en 1re année, les « autres inscrits », est constituée d'étudiantes et d'étudiants qui ont changé de programmes ou qui effectuent un retour aux études. Ces étudiantes et étudiants ont, par conséquent, un âge plus élevé que l'âge habituel de la cohorte de 1re année.

en moyenne par semaine, alors que le programme technique le plus lourd en comporte 34, et ce, dans le même cadre prévoyant 3 ans d'études et ayant la même valeur de 91 2/3 unités.

Le lien entre la formation générale et la formation spécifique a fait l'objet de nombreuses réflexions dès les premières années du collégial. On s'est régulièrement interrogé, tantôt sur le contenu de la formation générale commune, tantôt sur son articulation à l'ensemble du programme, notamment dans le secteur technique. Le contenu n'a pas varié au cours des 25 premières années des cegeps : philosophie ou « Humanities », langue d'enseignement, éducation physique, selon des choix largement fondés sur l'histoire. La réforme de 1993 a diminué la part de la philosophie et des « Humanities » et celle de l'éducation physique ; elle a accru la part de la langue d'enseignement et de la littérature et introduit des cours de langue seconde. Elle a aussi restructuré l'ensemble en distinguant une partie commune, une partie propre au programme et une partie dite complémentaire.

Particulièrement depuis 1993, l'enseignement collégial est à la recherche d'un équilibre entre une approche programme, qui vise à resserrer les liens entre la formation générale et la formation spécifique, et la reconnaissance du caractère universel ou commun de la formation générale. Ainsi, dans le but de mettre en œuvre l'approche programme, l'intégration de la formation générale dans le programme d'études est souhaitée, car on estime qu'elle pourrait favoriser la motivation de l'étudiante ou de l'étudiant et diminuer les risques d'échec ou d'abandon. Par ailleurs, la formation générale, considérée comme une formation de base du citoyen et comme l'acquisition d'un fonds culturel commun, constitue une sorte de programme, lui-même insérée dans le programme d'études de l'étudiante ou l'étudiant.

Depuis 1993, on observe un rétrécissement marqué de la place de cours laissés au choix des étudiantes et des étudiants, tant dans les cours complémentaires, qui sont passés de huit à quatre unités, que dans les cours de spécialité. La formation spécifique a donné lieu à des ensembles de cours qui offrent peu de choix d'options ou de spécialités, les compétences devant toutes être atteintes. Ce resserrement avait été souhaité pour contrer l'éparpillement et pour corriger l'image de cafétéria que d'aucuns accolaient à l'enseignement collégial. Certains se demandent par ailleurs si cette tendance n'aurait pas un effet négatif sur la motivation et la poursuite des études. Pour sa part, la Fédération des cegeps estime que cette situation rend difficile pour les établissements d'enseignement collégial l'adaptation des programmes aux besoins de leur clientèle et de leur milieu.

On l'a déjà souligné, la formation générale, son ampleur et ses modalités constituent une particularité de l'enseignement collégial québécois et tiennent pour beaucoup à l'existence même du collégial comme ordre d'enseignement spécifique.

En Ontario, la formation générale se trouve exprimée dans des normes ministérielles sous forme d'aptitudes génériques, c'est-à-dire d'aptitudes générales essentielles pour réussir sur le plan personnel et professionnel, soit les communications, les mathématiques, l'informatique, les relations interpersonnelles et les compétences analytiques. Les collèges ont aussi l'obligation d'offrir un cours de 45 heures de formation générale par session.

Selon le Règlement sur le régime des études collégiales, l'apprentissage de l'étudiante ou de l'étudiant est évalué pour chacun de ses cours et pour l'ensemble du programme. Pour se voir décerner un diplôme d'études collégiales, l'étudiante ou l'étudiant doit avoir démontré qu'elle ou qu'il a :

- atteint l'ensemble des objectifs et standards du programme ;
- réussi l'épreuve synthèse propre à son programme. Cette épreuve est définie par l'établissement d'enseignement et est administrée en fin de programme. Dans plusieurs cas, elle se déroule dans le cadre d'une activité d'intégration et elle est préparée par des activités ou des épreuves partielles à des étapes marquantes du programme ;
- réussi l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature.

Ces conditions sont nécessaires pour obtenir un diplôme d'études collégiales (DEC). Elles ont été rendues plus exigeantes au cours des dernières années. Il n'y a pas, à l'enseignement collégial, de sanction intermédiaire, dont la fonction serait de reconnaître les acquis de formation pour l'étudiante ou l'étudiant qui ne remplit pas toutes les exigences de sanction du DEC.

Par comparaison, les collèges ontariens ont développé des pratiques de sanction plus larges. De façon générale, le diplôme d'études collégiales de l'Ontario (DECO) est décerné par l'établissement, si le programme suivi rencontre les normes ministérielles et si l'étudiant a obtenu une moyenne générale de 60 % pour l'ensemble de ses cours.

La description des règles ne donne pas une image très fidèle de ce qui se passe réellement dans les cheminements des étudiantes et des étudiants. Sans reprendre ici ce que révèlent, par ailleurs, les volumineuses études d'indicateurs disponibles, certains faits globaux et largement connus doivent être rappelés, comme autant d'invitations à la réflexion et à l'exploration de modes d'intervention appropriés.

Première observation : des retards importants sont observés dans la poursuite des études et l'obtention du diplôme d'études collégiales. Ainsi, on remarque que près de 20 % de la clientèle qui en est à sa première inscription au collégial a un âge plus élevé que l'âge prévu de 17 ans.

Par ailleurs, près de 40 % de la clientèle accueillie par les établissements d'enseignement collégial en 1re année, les « autres inscrits », est constituée d'étudiantes et d'étudiants qui ont changé de programmes ou qui effectuent un retour aux études. Ces étudiantes et étudiants ont, par conséquent, un âge plus élevé que l'âge habituel de la cohorte de 1re année.

INSCRIPTION EN 1re ANNÉE DU COLLÉGIAL - AUTOMNE 1997		
Nouveaux inscrits	52 564	60,3 %
Autres inscrits	34 553	39,7 %
Total	**87 092**	**100 %**

Source : MEQ, système CHESCO, version 2003

ÂGE DES NOUVEAUX INSCRITS DE 1re ANNÉE - AUTOMNE 1997		
17 ans et moins	42 768	81,4 %
18 ans	6 035	11,5 %
19 ans et plus	3 761	7,1 %
Total	**52 564**	**100,0 %**

Source : MEQ, système CHESCO, version 2003

En ce qui concerne l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC), on observe également un allongement de la durée des études. Ainsi, comme le montre le tableau ci-contre, 61 % des étudiantes et des étudiants ont obtenu un diplôme d'études collégiales dans un programme préuniversitaire ou technique 2 années après la durée prévue des études. Qu'ils changent ou non de programmes, les élèves s'inscrivent, en moyenne, à un nombre supérieur de trimestres à temps plein que le nombre prévu : 4,9 trimestres pour les élèves initialement inscrits dans un programme préuniversitaire conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) et 6,6 trimestres pour ceux des programmes techniques conduisant au DEC.

Le taux d'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC), 2 ans après la durée prévue d'un programme, quel que soit le programme sanctionné et calculé sur la base des nouveaux inscrits, à l'automne 1997, est de 54,9 % au secteur technique et de 67,6 % pour la formation préuniversitaire. Par rapport aux années antérieures, ce taux est plus élevé de 3 points de pourcentage. Cette augmentation semble être en lien avec la hausse des conditions d'admission.

TAUX D'OBTENTION DU DEC DE LA COHORTE DES NOUVEAUX INSCRITS AU COLLÉGIAL, À L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE, DANS LES PROGRAMMES DE DEC, À L'AUTOMNE 1997, ENSEMBLE DU RÉSEAU COLLÉGIAL

Type de formation à la 1re inscription au collégial	Nouveaux inscrits en 1997	Au cours de la durée prévue des études	Deux ans après la durée prévue des études	Nombre moyen de trimestres à temps plein
	N	%	%	N
Préuniversitaire	30 992	40,5	67,6	4,9
Technique	17 614	33,1	54,9	6,6
Accueil ou transition	3 958	13,1	35,9	7,0
Total	**52 564**	**36,0**	**61,0**	-

Source : MEQ, DGER, système CHESCO, version 2003

Une **deuxième observation** a trait à l'accès aux études postsecondaires. À leur entrée au collégial, on constate qu'une proportion plus grande d'étudiantes et d'étudiants choisissent la formation préuniversitaire plutôt que la formation technique.

TYPE DE FORMATION
NOUVEAUX INSCRITS, AUTOMNE 1997

Type de formation	Inscriptions (%)
Préuniversitaire	59,0
Technique	33,5
Accueil ou transition	7,5

Source : MEQ, système CHESCO, version 2003

Les jeunes préfèrent donc la formation préuniversitaire dans une très large proportion. Ce phénomène se manifeste également lorsqu'on tient compte de l'âge, comme le montre le tableau suivant.

TAUX DE FRÉQUENTATION SCOLAIRE PAR ÂGE, 2000-2001, EN FORMATION PROFESSIONNELLE, TECHNIQUE ET PRÉUNIVERSITAIRE

Âge	FP	FT	FPR
17 ans	6,1	12,7	27,3
18 ans	9,6	16,8	27,3
19 ans	9,1	13,6	18,0

Source : MEQ, DRSI, 2004

Une **troisième observation** concerne la discontinuité dans le cheminement. Après l'âge de la scolarité obligatoire, une certaine proportion des étudiantes et des étudiants interrompent leurs études, soit à la fin du secondaire, soit pendant leurs études collégiales. Parmi les nouveaux inscrits au collégial à l'automne 1997, 6 % des élèves avaient interrompu leurs études entre le moment d'obtention d'une sanction d'études secondaires et l'entrée au collégial. Le phénomène s'accentue au cours des années et le pourcentage d'élèves dans cette situation atteint 8 % à l'automne 2002. Pour ce qui est de l'interruption des études collégiales, 20,5 % des nouveaux inscrits à l'automne 1997 se sont absentés de leurs études collégiales pendant au moins un trimestre. (Ce pourcentage peut inclure des étudiantes et des étudiants qui se sont absentés dans le cadre d'un programme en alternance études-travail.)

Le retard dans la poursuite des études et la discontinuité du cheminement ont un effet certain sur l'obtention du diplôme. On observe que plus l'accès aux études collégiales est tardif, moins les chances d'obtenir un diplôme sont grandes. Une interruption des études entre le secondaire et le collégial signifie deux fois plus de risques de ne pas compléter ses études collégiales. Une absence d'un trimestre ou plus au cours des études collégiales compromet l'obtention du diplôme sept fois sur dix. Les tableaux suivants illustrent ces effets.

TAUX D'OBTENTION D'UNE SANCTION DES ÉTUDES COLLÉGIALES (DEC ET AEC) ENREGISTRÉS DEUX ANS APRÈS LA DURÉE PRÉVUE DES ÉTUDES
NOUVEAUX INSCRITS, AUTOMNE 1997

Âge à l'entrée au collégial	Nombre de nouveaux inscrits	Obtention d'une sanction des études collégiales %
17 ans et moins	42 768	68,2
18 ans	6 035	38,6
19 ans et plus	3 761	25,8
Total	**52 564**	**61,7**

Année d'obtention d'une sanction des études secondaires avant l'entrée au collégial	Nombre de nouveaux inscrits	Obtention d'une sanction des études collégiales %
Année précédente	48 269	64,2
Avant l'année précédente ou n.d.	4 295	33,7
Total	**52 564**	**61,7**

Continuité au cours des études collégiales	Nombre de nouveaux inscrits	Obtention d'une sanction des études collégiales %
Aucun trimestre d'absence	41 783	73,5
Au moins un trimestre d'absence	10 781	29,8
Total	**52 564**	**61,7**

Source : MEQ, système CHESCO, version 2003

Une **quatrième observation** a trait aux changements de programme. Au collégial, en prenant pour exemple la cohorte de 1997, on constate que ces changements ont affecté 36 % de la clientèle, incluant les élèves inscrits à la session d'accueil, qui comptent pour 4 %. Ces élèves effectuent au moins un changement de programme. Toutefois, dans près de la moitié des cas, ce changement d'orientation conduira à l'obtention d'une sanction d'études collégiales. Par ailleurs, environ 5 % des nouveaux inscrits quittent le collège et vont obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP).

Une **cinquième observation** concerne le passage aux études universitaires. À l'âge prévu de l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) dans un programme préuniversitaire, 85 % des diplômés accèdent à l'université. Cette proportion diminue si le diplôme est obtenu à un âge plus avancé. Le tableau suivant illustre le phénomène pour la cohorte d'élèves diplômés de 1997.

DIPLÔMÉS DU COLLÉGIAL QUI ACCÈDENT AUX ÉTUDES UNIVERSITAIRES

Secteur de formation	% de diplômés de 20 ans	% de diplômés de 21 ans	% de diplômés de 22-24 ans
Préuniversitaire	78	70	64
Technique	31	24	18

Source : MEQ, DRSI, BCS, GDEU

Une **sixième observation** concerne le décrochage. Au secondaire, environ 20 % des jeunes âgés de 20 à 25 ans n'obtiennent pas un premier diplôme et peuvent être considérés comme des décrocheurs. Au collégial, en 1997, on estime à 22 % des nouveaux inscrits le pourcentage de jeunes qui ont quitté un établissement d'enseignement collégial sans avoir obtenu de diplôme.

En résumé, les données sur le cheminement des étudiants au collégial permettent de constater notamment que :

- un nombre important d'étudiantes et d'étudiants changent d'orientation au cours de leurs études ;
- une proportion notable d'étudiantes et d'étudiants obtiennent leur diplôme, mais avec une prolongation des études ou à la suite d'un changement d'orientation ;
- le taux brut d'abandon scolaire est d'environ 22 %.

2.3 Le cheminement réel global

Les phénomènes observés au collégial ne peuvent évidemment pas être isolés des comportements observables dans l'ensemble des parcours étudiants.

Considérant les choses globalement, on peut se demander combien de jeunes vont de la 1re année du primaire à l'université sans connaître de retards. Les données disponibles indiquent que :

100 élèves entrent en 1re année du primaire ;

76 élèves entrent au secondaire sans retard ;

55 élèves obtiennent un DES sans retard ;

18 élèves obtiennent un diplôme d'études collégiales sans retard ;

14 jeunes arrivent à l'université sans retard scolaire.

Source : MEQ, DRSI, 2004, cohorte 1996 pour le secondaire et cohorte 1997 pour le collégial

Lorsqu'on analyse le cheminement des jeunes qui entrent sans retard dans un autre ordre d'enseignement, on peut observer que leur réussite se présente comme suit :

- Sur 100 jeunes du primaire, 76 entrent au secondaire sans retard.
- Sur 100 jeunes qui accèdent sans retard au secondaire, 72 obtiennent un diplôme d'études secondaires dans les délais prévus.
- Sur 100 jeunes qui entrent au collégial sans retard, 41 obtiennent un diplôme d'études collégiales dans les délais prévus.
- Sur 100 jeunes qui entrent à l'université sans retard, inscrits à un baccalauréat de 90 crédits, 69 obtiennent le diplôme dans les délais prévus, et sur 100 jeunes inscrits à un baccalauréat de 120 crédits, 79 obtiennent un diplôme dans les délais prévus.

Source : MEQ, DRSI, 2004, cohorte 1996 pour le secondaire, cohorte 1997 pour le collégial et cohorte 1994 pour l'enseignement universitaire

Il se passe donc manifestement des choses avant l'entrée au collège qui doivent être prises ici en considération. Ainsi, si 97 % des jeunes fréquentent toujours l'école secondaire jusqu'à l'âge de 16 ans, on observe qu'ils ne sont pas nécessairement là où on pourrait s'attendre à les retrouver. Plusieurs ont accumulé des retards qui auront des effets sur une longue période.

FRÉQUENTATION SCOLAIRE, PAR ÂGE, DE LA 3e SECONDAIRE À LA 5e SECONDAIRE, 2000-2001 (%)

	3e sec.	4e sec.	5e sec.
14 ans	66,0	2,9	-
15 ans	20,0	62,4	3,0
16 ans	7,5	16,6	60,5
17 ans	1,9	5,7	16,6
18 ans	0,3	0,8	4,2
19 ans	-	0,2	0,8

Source : MEQ, DRSI, 2004

En 3e secondaire, une étape charnière puisqu'elle précède l'année où l'élève commencera à prendre des décisions déterminantes pour la poursuite de ses études, on observe, dans le tableau ci-dessus, qu'un bon nombre d'élèves ont accumulé des retards. C'est dans une proportion de 20 %, parmi les jeunes âgés de 15 ans, qu'ils fréquentent ce niveau, alors que l'âge attendu, à cette étape, est plutôt de 14 ans.

Si l'on continue à suivre l'élève pendant son cheminement secondaire, on constate que 25 % d'entre eux obtiendront un premier diplôme du secondaire plus tard qu'à l'âge prévu de 16 ou 17 ans. Le tableau ci-dessous indique le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire, par âge, en 2000. Il apparaît que c'est à l'âge de 17 ans ou avant que la majorité des jeunes obtiennent leur diplôme du secondaire (DES ou DEP).

TAUX D'OBTENTION D'UN DIPLÔME DU SECONDAIRE, PAR ÂGE, EN 2000 (%) DES OU DEP

15 ans	0,2	19 ans	3,8
16 ans	14,8	20 à 24 ans	5,6
17 ans	43,3	25 ans et plus	7,2
18 ans	8,4		
Total			**83,3**

Source : MEQ, DRSI, 2004

Par ailleurs, pour mieux saisir les voies empruntées par les jeunes avant de pouvoir accéder à des études postsecondaires, il faut tenir compte de la formation générale offerte aux adultes. On y constate qu'ils sont très nombreux à emprunter cette voie de formation à partir de l'âge de 16 ans.

TAUX DE FRÉQUENTATION SCOLAIRE À LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES, PAR ÂGE, 2000-2001 (%)

Âge	16 ans	17 ans	18 ans	19 ans	20 ans	21 ans
%	5,3	14,3	15,3	11,5	8,1	6,4

Source : MEQ, DRSI, 2004

En résumé, les données précédentes sur le cheminement des élèves au secondaire révèlent que :

- les jeunes fréquentent l'école secondaire en très grand nombre jusqu'à l'âge de 16 ans ;
- un bon nombre d'entre eux prennent plus de temps que prévu pour obtenir un premier diplôme du secondaire ;
- une proportion importante de jeunes de 17 à 20 ans sont inscrits à la formation générale des adultes après avoir accumulé des retards scolaires.

L'ensemble de ces données, qu'il serait intéressant de compléter par les données concernant le cheminement des étudiants inscrits à l'université, indiquent à l'évidence que, entre les âges de 16 et 20 ans, les parcours scolaires de nombreux élèves et étudiants connaissent des hésitations, sinon des échecs, dont les conséquences sont lourdes sur leur orientation et sur la suite de leur itinéraire de formation. Tout indique même que, au-delà de nos divisions institutionnelles et administratives entre ordres d'enseignement (le secondaire et le collégial) ou entre filières et lieux de formation (l'école secondaire, le centre de formation professionnelle, le centre d'éducation des adultes), les

mêmes phénomènes semblent suivre ce groupe d'âge. Ce sont, pour une partie importante de cette population, des phénomènes lourdement marqués au sceau du retard, de l'interruption et de l'abandon. Le reconnaître, faut-il le préciser, n'autorise pas à oublier qu'une bonne et solide cohorte des jeunes de ces âges navigue avec succès à travers les mêmes circuits institutionnels.

Ces divers retards, ces changements d'orientation et ces abandons suscitent des questions nombreuses et difficiles. Les cheminements rectilignes ne doivent sans doute pas être érigés en modèle unique et absolu. En revanche, tant de retards et d'errances dans les parcours obligent à se demander s'il n'y a pas, dans notre système, des obstacles ou des défis qui conviennent très inégalement à l'ensemble des étudiantes et des étudiants. Le nombre des étapes à franchir comportant des choix d'orientation, l'âge auquel ces étapes doivent se franchir, un curriculum du secondaire prioritairement conçu en fonction d'une autre étape et d'un autre lieu institutionnel où poursuivre la formation de base, le taux de spécialisation qui s'accentue forcément avec le nombre d'étapes à franchir : ces éléments doivent figurer parmi les facteurs à considérer quand on s'interroge sur l'efficacité du système, particulièrement en ce qui touche sa capacité de répondre aux besoins des étudiantes et des étudiants et de les faire cheminer vers la réussite.

2.4 Les questions de consultation

Le Règlement sur le régime des études collégiales, les parcours qui en découlent et les exigences qui y sont reliées font l'objet de réflexions et de préoccupations provenant de diverses sources. Il en est de même du cheminement réel des étudiantes et des étudiants. Les inquiétudes soulevées méritent examen.

Le cadre actuel des études collégiales (les conditions d'admission, les parcours d'études, les exigences d'obtention du diplôme, etc.) favorise-t-il un cheminement harmonieux de l'élève et la réussite de son projet éducatif ? En quoi devrait-il être modifié et amélioré ?

Doit-on maintenir ou modifier le contenu actuel de la formation générale ? Y a-t-il lieu d'élargir son éventail d'objets et de champs disciplinaires ?

Doit-on revoir le partage des responsabilités entre le ministre et les établissements d'enseignement collégial en vue de favoriser les ajustements en matière de programmes et d'organisation scolaire, voire d'y introduire des particularités locales et régionales ?

À l'échelle du système, quelles actions nouvelles devraient être entreprises pour mieux appuyer les choix d'orientation et pour agir efficacement sur la durée et la réussite des études ?

3 La contribution des établissements d'enseignement collégial au développement du Québec et de ses régions

Déjà dans le rapport Parent, puis lors de sa création, l'enseignement collégial s'est vu assigner des objectifs en lien avec le développement du Québec et de ses régions. Ces objectifs sont :

- d'assurer l'accessibilité aux études supérieures dans toutes les régions du Québec ;
- de définir des programmes d'études en formation technique, notamment en réponse aux besoins des régions et en fonction des atouts régionaux ;
- de mettre leurs ressources au service de la collectivité.

Les établissements d'enseignement collégial sont sous la responsabilité de conseils d'administration qui font appel aux ressources du milieu. Neuf des dix-sept membres prévus dans la loi sont issus du milieu régional.

L'article 6 de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel énonce la mission des collèges et définit leurs pouvoirs. Les collèges ont pour mission de mettre en œuvre les programmes pour lesquels ils ont reçu l'autorisation du ministre. Ils peuvent également « contribuer, par des activités de formation de la main-d'œuvre, de recherche appliquée, d'aide technique à l'entreprise et d'information, à l'élaboration et à la réalisation de projets d'innovation technologique, à l'implantation de technologies nouvelles et à leur diffusion, ainsi qu'au développement de la région ». Enfin, ils peuvent participer, par leurs membres, à des programmes de recherche et de coopération avec l'extérieur.

Dans le vaste champ défini par ces pouvoirs, les établissements d'enseignement collégial offrent une diversité de services en réponse aux besoins de leur collectivité.

3.1 L'accessibilité aux études supérieures dans les régions du Québec

L'enseignement collégial regroupe 43 cégeps francophones, présents dans toutes les régions du Québec, et 5 cégeps anglophones situés dans les régions de Montréal, de Québec, de l'Estrie, de la Montérégie et de l'Outaouais. Le cégep de la Gaspésie et des Îles et celui de Sept-Îles ont aussi une section anglophone.

L'enseignement collégial est également offert dans 11 écoles gouvernementales (conservatoires, ITHQ, ITA), 25 collèges privés subventionnés et 38 établissements sous permis et non subventionnés. Les collèges privés subventionnés sont présents dans 6 régions du Québec.

Les établissements d'enseignement collégial sont donc présents dans toutes les régions du Québec, à l'exception de la région 10 (Nord-du-Québec), qui dispose toutefois à Chibougamau des services d'un centre d'études collégiales placé sous la gouverne du Cégep de Saint-Félicien.

Le tableau suivant décrit la répartition des établissements d'enseignement collégial par région, en en indiquant notamment la population régionale totale en 2001 et la population des moins de 15 ans. Ces renseignements sont complétés par le taux de croissance prévu de 2001 à 2016.

Régions	Nombre de cégeps	Nombre de collèges privés subventionnés	Population totale en 2001	Population de moins de 15 ans en 2001	Taux de croissance des moins de 15 ans 2001-2016
01 Bas-Saint-Laurent	4	-	203 106	32 306	-21,7
02 Saguenay–Lac-Saint-Jean	4	-	284 790	48 775	-19,4
03 Capitale-Nationale	4	4	648 855	99 371	-18,4
04 Mauricie	2	2	261 089	40 385	-22,4
05 Estrie	2	1	290 713	51 644	-12,8
06 Montréal	12	15	1 838 474	299 192	-7,2
07 Outaouais	2	2	323 736	62 879	-16,9
08 Abitibi-Témiscamingue	1	-	150 622	29 004	-20,3
09 Côte-Nord	2	-	101 099	19 353	-28,4
10 Nord-du-Québec	-	-	39 534	11 950	-13,5
11 Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	1	-	99 797	15 762	-34,3
12 Chaudière-Appalaches	3	-	390 458	69 220	-12,7
13 Laval	1	-	354 773	64 707	-16,1
14 Lanaudière	1	-	400 378	80 357	-14,0
15 Laurentides	2	-	476 833	93 556	-8,3
16 Montérégie	7	-	1 324 039	248 621	-17,7
17 Centre-du-Québec	2	1	222 208	39 684	-7,3
Total Québec	**-**	**-**	**7 410 504**	**1 306 766**	**-14,2**

Source : *Le portrait statistique de l'éducation, Portraits régionaux*, MEQ, 2003

L'accessibilité aux études universitaires est assurée par la présence, dans tous ces collèges, des programmes préuniversitaires de sciences de la nature, de sciences humaines et d'arts et lettres.

Les collèges ont permis de rendre accessible l'enseignement supérieur au plus grand nombre, et ce, sur l'ensemble du territoire. En 1975, seulement 39 % d'une génération accédait au collégial ; en 1985, c'était 58 % ; en 1995, 63 % et en 2000, 59 %. Depuis sa création, l'enseignement collégial a rempli les objectifs de scolarisation qui lui avaient été fixés. Il s'y emploie toujours. Dans les dernières années, des efforts particuliers ont été déployés pour mettre en œuvre des mesures propres à accroître la réussite des élèves et l'obtention du diplôme.

3.2 Le développement de la formation technique

À ce chapitre, chaque région dispose d'un ensemble de programmes d'études afin de soutenir son développement. Le tableau suivant donne une indication de la répartition des programmes dans les cégeps et les collèges privés subventionnés.

Situation des programmes autorisés selon le nombre de collèges	Nombre de programmes Cégeps francophones	Nombre de programmes Cégeps anglophones	Nombre de programmes Collèges privés
Dans un seul collège	35	0	0
Dans 6 collèges	76	12	9
Dans 6 à 19 collèges	30	20	12
Dans 20 à 40 collèges	6	4	4
Dans plus de 40 collèges *(Comptabilité et gestion, Bureautique, Informatique)*	3	3	3

Source : MEQ, DGFPT

Les régions disposent également de programmes de formation professionnelle et technique dispensés par les commissions scolaires, les cégeps, les établissements privés et les écoles gouvernementales. Le tableau suivant fait état de la distribution régionale de ces autorisations.

		FORMATION PROFESSIONNELLE			*FORMATION TECHNIQUE*		
	Région	Total autorisations	Autorisations différentes	Organismes	Total autorisations	Autorisations différentes	Organismes
01	Bas-Saint-Laurent	78	60	4	57	42	5
02	Saguenay–Lac-Saint-Jean	91	71	4	50	38	4
03	Capitale-Nationale	147	109	10	73	51	8
04	Mauricie	58	55	4	43	33	4
05	Estrie	91	77	4	30	27	3
06	Montréal	254	165	13	191	81	19
07	Outaouais	77	67	6	33	24	5
08	Abitibi-Témiscamingue	58	53	5	14	14	1
09	Côte-Nord	30	26	2	15	12	2
10	Nord-du-Québec	65	47	3	0	0	0
11	Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	45	36	5	13	13	1
12	Chaudière-Appalaches	84	58	4	33	23	4
13	Laval	71	66	4	19	19	1
14	Lanaudière	46	40	2	20	17	3
15	Laurentides	85	64	7	28	26	2
16	Montérégie	225	113	17	78	40	8
17	Centre-du-Québec	56	49	5	20	14	3

Source : MEQ, DPD, DGPD, 2002

L'offre québécoise de formation visant les métiers et les techniques est l'une des plus accessibles de l'Amérique du Nord, autant par le nombre d'établissements sur l'ensemble du territoire et le nombre de programmes offerts que par la gratuité scolaire. De plus, sa répartition sur le territoire s'inscrit dans une logique d'adéquation formation-emploi fondée sur les créneaux économiques régionaux. En 2001-2002, sur un effectif total de quelque 87 000 étudiantes et étudiants inscrits dans l'un ou l'autre des 115 programmes de formation technique conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC), 82 % étaient dans un cégep et 18 % dans un collège privé ou une école gouvernementale.

En Ontario, les CAAT'S ont un territoire défini et ils assurent une offre de formation globale. En 2001, un groupe d'études chargé d'examiner le système d'éducation postsecondaire a recommandé au gouvernement que les CAAT'S développent des spécialisations dans des créneaux d'excellence.

Au cours des prochaines années, le Québec connaîtra une diminution démographique dans plusieurs régions. Cela amènera une diminution d'effectifs dans plusieurs établissements d'enseignement. Dans la moitié des régions, la formation technique en sera particulièrement affectée.

Le seuil de viabilité d'un programme est établi à 60 élèves pour les 3 années de la formation. Déjà, en 2002, 196 autorisations de programmes sont sous le seuil de viabilité dans les cégeps. De ce nombre, 56 autorisations sont offertes par plus d'un cégep dans la même région. De plus, 125 autorisations ayant moins de 45 inscrits sont identifiées en difficulté de recrutement et 6 autorisations sont sans effectif.

Les données qui suivent fournissent un aperçu des situations régionales, en tenant compte de la baisse d'effectifs en formation technique prévue jusqu'en 2012.

- Dans le **Bas-Saint-Laurent**, d'ici 2012, la baisse prévue d'effectifs en formation technique est de 19,06 % ; 26 autorisations sur les 50 offertes éprouvent actuellement des difficultés.
- Au **Saguenay–Lac-Saint-Jean**, la baisse d'effectifs sera de 28,09 % ; 14 des 49 autorisations offertes, dont 4 sont des programmes offerts dans au moins 2 collèges de la région, éprouvent actuellement des difficultés.
- En **Abitibi-Témiscamingue**, la baisse prévue d'effectifs est de 17,47 % ; 6 des 14 autorisations offertes sont sous le seuil de viabilité ou en difficulté.
- En **Mauricie**, la baisse prévue d'effectifs est de 14,73 % ; 10 des 31 autorisations offertes, dont 3 sont des programmes offerts dans au moins 2 collèges de la région, éprouvent, elles aussi, des difficultés.
- Sur la **Côte-Nord**, la baisse prévue d'effectifs est de 25,96 % ; 11 autorisations, dont 4 sont des programmes offerts dans au moins 2 collèges de la région, sur les 15 offertes éprouvent des difficultés.
- Dans la région de la **Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine**, la baisse prévue d'effectifs est de 34,07 % ; 10 des 12 autorisations offertes présentement sont en difficulté.
- En **Chaudière-Appalaches**, la baisse prévue d'effectifs est de 18,42 % ; 15 des 33 autorisations offertes, dont 6 sont des programmes offerts dans au moins 2 collèges de la région, sont, elles aussi, en difficulté.

- Dans le **Centre-du-Québec**, la baisse prévue d'effectifs est de 15,58 % ; 6 des 16 autorisations offertes, dont 2 sont des programmes offerts dans au moins 2 collèges de la région, éprouvent actuellement des difficultés.
- En **Estrie**, la baisse prévue de clientèle n'est pas significative ; 8 autorisations sur 26, dont une est sans effectif, éprouvent néanmoins des difficultés.
- En **Outaouais**, aucune baisse de clientèle n'est prévue. Malgré tout, 14 autorisations sur 26 éprouvent des difficultés de recrutement.

Pour l'année 2002, on ne dénombre aucune autorisation correspondant à des programmes offerts dans 2 collèges de la même région et sous le seuil de viabilité de 60 élèves dans les cégeps anglophones.

Certains collèges sont susceptibles de vivre des difficultés de développement reliées à la croissance de la clientèle de leur région. Par exemple, les régions de Laval, des Laurentides, de Lanaudière et de Montréal connaîtront une croissance ou à tout le moins la stabilisation de leur population.

3.3 Les missions complémentaires

Pour répondre aux besoins plus ponctuels de formation de la main-d'œuvre, les établissements d'enseignement collégial ont développé, dans le secteur de l'éducation des adultes, une banque de 923 programmes conduisant à une attestation d'études collégiales (AEC).

De 1989 à 2000, l'effectif des adultes à temps plein a augmenté de 148 %, passant de 8 900 étudiantes et étudiants en 1989 à 22 100 en l'an 2000. Par ailleurs, l'effectif à temps partiel a diminué de 64 % pendant la même période, passant de 68 800 à 24 700 en l'an 2000.

Les établissements d'enseignement collégial assurent aux entreprises des services de formation sur mesure et des services conseil. Afin de donner aussi de meilleurs services à leurs partenaires du milieu, diverses modalités d'accueil et d'organisation ont été mises en place en fonction des besoins régionaux et des ressources du milieu : guichet unique, regroupement des services offerts par les divers organismes éducatifs, consortium de plusieurs établissements en vue du développement de programmes et gestion régionale de l'offre de services.

Les services complémentaires, comme l'offre de programmes techniques, reposent sur une organisation qui peut aussi accueillir des partenariats et des concertations entre les divers ordres d'enseignement. Dans certains cas, les formations professionnelle et technique partagent un même centre intégré, sinon des services communs. Il y a une quinzaine de centres intégrés au Québec. Certains partagent des locaux et des équipements, d'autres développent un ensemble de services impliquant tous les ordres d'enseignement. Le Centre intégré de formation en fabrication mécanique de Drummondville en est un exemple.

Le tableau suivant présente des exemples de centres intégrés.

Régions	Secteurs	Établissements	Sigles distinctifs
01 Bas-Saint-Laurent	Mécanique industrielle	CS des Monts-et-Marées Cégep de Rimouski	
04 Mauricie	Métallurgie	CS du Chemin-du-Roy Cégep de Trois-Rivières	Le CIFM
05 Estrie	Agriculture	CS des Hauts-Cantons Cégep de Sherbrooke	Le CRIFA
	Plasturgie	CS des Sommets Cégep de Sherbrooke	(projet)
06 Montréal	Maintenance industrielle	CS Marguerite-Bourgeoys Cégep André-Laurendeau	Le CIMME
09 Côte-Nord	Maintenance industrielle	CS du Fer Cégep de Sept-Îles	
11 Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	Fabrication mécanique	CS des Chic-Chocs CS Eastern Shores Cégep de la Gaspésie et des Îles	(projet)
12 Chaudière-Appalaches	Maintenance industrielle	CS de la Beauce-Etchemin Cégep Beauce-Appalaches Université Laval	Le CIMIC
13 Laval	Protection incendie	CS de Laval Cégep Montmorency	L'IPIQ
	Horticulture	CS de Laval Cégep Montmorency	Le CFHL
14 Lanaudière	Bois et matériaux composites	CS des Affluents CRL à Terrebonne	(projet)
15 Laurentides	Agriculture	CS de la Seigneurie-des-Mille-Îles Cégep Lionel Groulx	Le CFAM
16 Montérégie	Maintenance industrielle	CS du Val-des-Cerfs Cégep de Granby–Haute-Yamaska	Le CRIF
17 Centre-du-Québec	Fabrication mécanique	CS des Chênes Cégep de Drummondville	Le CIFM (projet)
	Électronique du transport	CS des Bois-Francs Cégep de Victoriaville	
16 et 17	Textile	CS du Val-des-Cerfs CS des Chênes Cégep de Saint-Hyacinthe	LE CRIF

Afin de mettre au service des entreprises, particulièrement des PME, ses ressources technologiques et son expertise, l'enseignement collégial s'est doté, au début des années 80, de « centres spécialisés », qui deviendront plus tard les centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT).

La mission principale de ces centres repose sur la recherche appliquée de l'aide technique et le transfert de technologie dans des secteurs clés de l'économie. Le tableau suivant donne la liste des CCTT, leur année de création et les régions où ils se trouvent. En tout, 23 cégeps et 1 collège privé gèrent les 28 CCTT existants. Ils sont présents dans 11 régions sur 17.

Régions		Secteurs	Cégeps	Années de création
01	Bas-Saint-Laurent	Technique physique	Cégep de La Pocatière	1983
		Technologies maritimes	Cégep de Rimouski	2002
02	Saguenay–Lac-Saint-Jean	Géomatique	Cégep de Chicoutimi	1997
		Production automatisée	Cégep de Jonquière	1984
		Agriculture	Collège d'Alma	1996
03	Capitale-Nationale	Foresterie	Cégep de Sainte-Foy	1985
04	Mauricie	Électrochimie et environnement	Collège Shawinigan	1992
		Métallurgie	Cégep de Trois-Rivières	1985
		Pâtes et papier	Cégep de Trois-Rivières	1989
05	Estrie	Production assistée par ordinateur	Cégep de Sherbrooke	1989
06	Montréal	Procédés chimiques	Collège de Maisonneuve	1996
		Communications graphiques	Collège Ahuntsic	1995
		Mode	Collège LaSalle	1983
01 et 06		Photonique	Cégep de La Pocatière Cégep André-Laurendeau Cégep John Abbott	2002
07	Outaouais			
08	Abitibi-Témiscamingue			
09	Côte-Nord			
10	Nord-du-Québec			
11	Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	Pêches	Cégep de la Gaspésie et des Îles	1983
12	Chaudière-Appalaches	Oléochimie industrielle	Cégep de la Région de l'Amiante	2002
		Biotechnologies	Cégep de Lévis-Lauzon	1998
		Technologie minérale	Cégep de la Région de l'Amiante	1985
		Robotique	Cégep de Lévis-Lauzon	1984
13	Laval			
14	Lanaudière			
15	Laurentides	Transport avancé	Cégep de Saint-Jérôme	2002
		Matériaux composites	Cégep de Saint-Jérôme	1989
		Systèmes ordinés	Cégep Lionel Groulx	1983
16	Montérégie	Écologie industrielle	Cégep de Sorel-Tracy	2002
		Agroalimentaire	Cégep de Saint-Hyacinthe	1992
		Aérospatiale	Collège Édouard Montpetit	1992
		Textile	Cégep de Saint-Hyacinthe	1983
17	Centre-du-Québec	Meuble et bois ouvré	Cégep de Victoriaville	1983
		Musique et son	Cégep de Drummondville	1997

Des programmes de subvention de la recherche appliquée viennent appuyer l'action des CCTT. Notons le *Programme d'aide à la recherche technologique* (PART), le *Programme de soutien aux infrastructures de recherche*, administré par Recherche Québec dans le cadre de la Fondation canadienne pour l'innovation (FCI), et le *Programme d'appui au financement des infrastructures* du ministère du Développement économique et régional.

Sur le plan local, des services reliés au développement régional, mais qui ne sont pas de l'ordre de la formation, ont souvent été élaborés en marge de la mission principale de l'établissement d'enseignement et de son mode d'organisation. Ces activités et ces services peuvent être sous la responsabilité du secteur de l'éducation des adultes ou encore relever de corporations autonomes au sein de l'établissement. Parfois, ils s'établissent sous l'égide de départements, en bénéficiant d'une organisation de gestion de programme différente. À cet égard, la culture organisationnelle de chaque établissement d'enseignement collégial et de chaque région varie.

3.4 Quelques défis de la prochaine décennie

Au titre du développement régional, les établissements d'enseignement collégial devront notamment relever les défis suivants :

- assurer leur viabilité et leur développement dans un contexte de fluctuation de clientèle. Les diminutions de clientèles prévues pour les années à venir pourraient même compromettre, dans le cas de certains établissements d'enseignement, leur capacité d'action globale, tant au secteur préuniversitaire qu'au secteur technique ;
- assurer l'accessibilité de la formation dans les régions, afin de préparer des techniciennes et des techniciens en nombre suffisant pour combler les besoins liés au développement ;
- faire face rapidement aux besoins émergents issus de l'évolution des connaissances et des technologies, ainsi que de la diversité des clientèles ;
- contribuer davantage, et de façon structurante, au développement régional par des approches diverses, telles que le développement de pôles d'excellence et l'établissement de partenariats ;
- soutenir les entreprises dans des problématiques particulières de développement de main-d'œuvre : recyclage, perfectionnement et remplacement de techniciens seniors ;
- développer des partenariats avec les autres ordres d'enseignement afin d'optimiser l'utilisation des compétences et des ressources éducatives dans toutes les dimensions de leur mission.

3.5 Les questions de consultation

Compte tenu de ce contexte et de ces tendances, les questions suivantes sont soumises à la discussion.

Pour permettre le maintien de services de qualité même là où l'évolution démographique s'annonce à la baisse, y a-t-il lieu de réaménager l'offre de formation sur le territoire ? Comment le faire et selon quels paramètres ?

Les modes d'organisation et de gestion des établissements d'enseignement collégial leur permettent-ils un engagement optimal dans le développement de leur région et dans l'adaptation de leurs interventions dans leurs secteurs de formation ? Quelles mesures pourraient permettre de progresser dans cette direction ?

Dans les régions qui ne sont pas desservies par une université, quels nouveaux partenariats pourraient être envisagés entre collèges et universités ?

Afin de permettre une action régionale plus forte, plus cohérente et plus structurée, et de favoriser l'articulation et la continuité des cheminements de formation, quels rapprochements plus serrés devrait-on réaliser entre formation professionnelle et formation technique ? Jusqu'où devrait-on aller dans cette voie ?

Quelles mesures peut-on envisager pour accroître et renforcer le potentiel de développement et de réseautage des CCTT ?

3.5 Les questions de consultation

Compte tenu de ce contexte et de ces tendances, les questions suivantes sont soumises à la discussion.

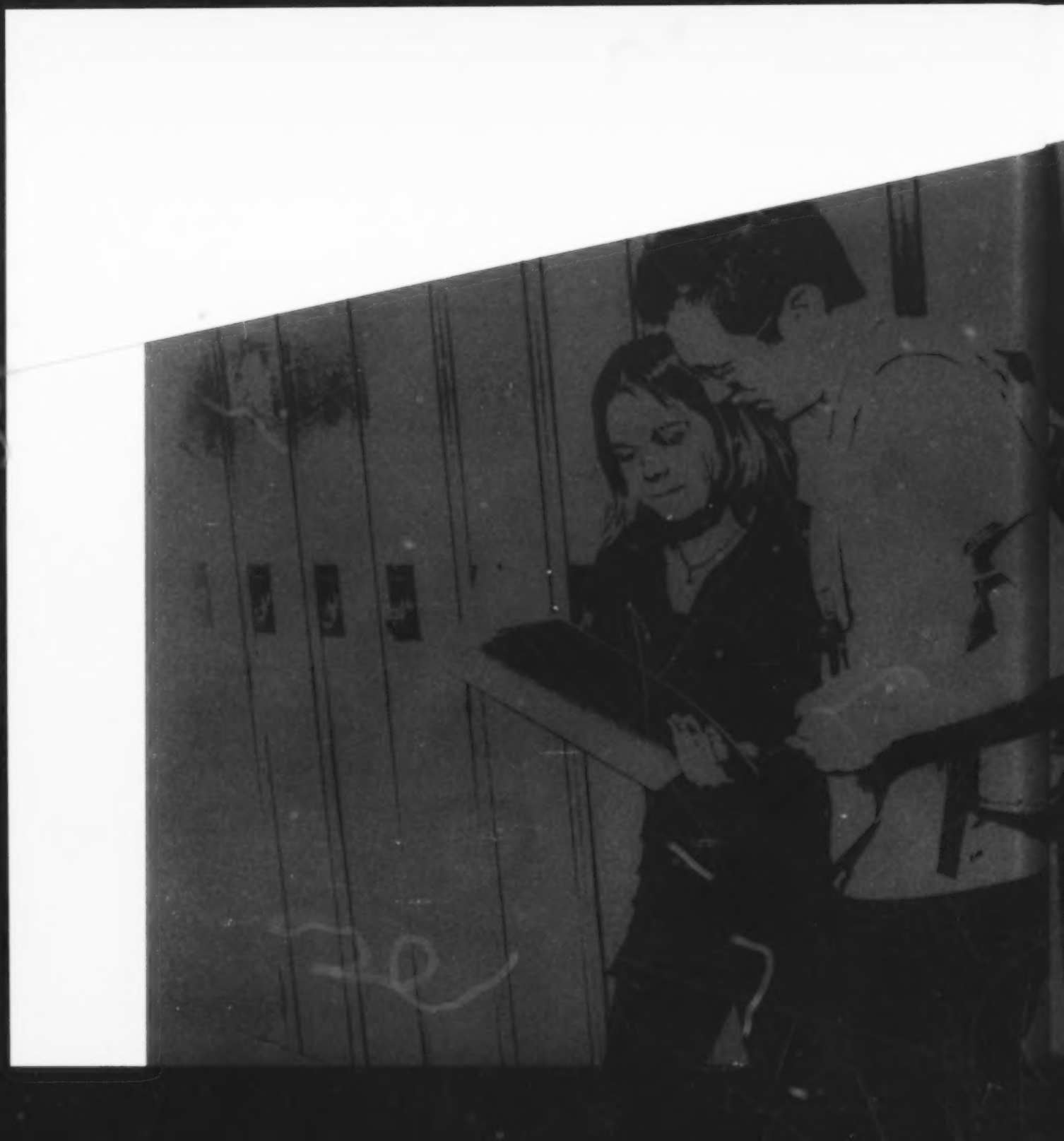
Pour permettre le maintien de services de qualité même là où l'évolution démographique s'annonce à la baisse, y a-t-il lieu de réaménager l'offre de formation sur le territoire ? Comment le faire et selon quels paramètres ?

Les modes d'organisation et de gestion des établissements d'enseignement collégial leur permettent-ils un engagement optimal dans le développement de leur région et dans l'adaptation de leurs interventions dans leurs secteurs de formation ? Quelles mesures pourraient permettre de progresser dans cette direction ?

Dans les régions qui ne sont pas desservies par une université, quels nouveaux partenariats pourraient être envisagés entre collèges et universités ?

Afin de permettre une action régionale plus forte, plus cohérente et plus structurée, et de favoriser l'articulation et la continuité des cheminements de formation, quels rapprochements plus serrés devrait-on réaliser entre formation professionnelle et formation technique ? Jusqu'où devrait-on aller dans cette voie ?

Quelles mesures peut-on envisager pour accroître et renforcer le potentiel de développement et de réseautage des CCTT ?



4 Le financement de l'enseignement collégial

Il y a plus d'un angle possible sous lequel aborder les questions liées au financement de l'enseignement collégial. Mais on en revient finalement toujours à devoir s'interroger, d'une part, sur le mode d'allocation des ressources et, d'autre part, sur leur provenance. L'un et l'autre, évidemment, renvoient au niveau des ressources disponibles, ce qui est ultimement l'objet d'une décision politique et sociale éclairée par la capacité collective de payer et par la gestion des priorités de la société. En fait, il y a là trois dimensions du financement qui reviennent constamment dans les discussions entourant le financement.

4.1 Le modèle de financement de l'enseignement collégial

Quelques traits caractéristiques permettent de décrire le modèle de financement qui s'applique au réseau collégial :

- la gestion budgétaire des établissements s'effectue selon deux fonds distincts : le fonds de fonctionnement et le fonds d'investissement ;
- le financement est assuré presque exclusivement par une subvention du gouvernement du Québec. En 2001-2002, la dépense globale s'élevait à 1,3 milliard de dollars au chapitre du fonctionnement, et à 203,1 millions de dollars pour le service de la dette afférent aux investissements.

En 2001-2002, Statistique Canada compare, selon des données estimées, le Québec et l'Ontario en établissant la provenance directe des fonds pour le financement de la dépense de fonctionnement des collèges :

	Québec	Ontario
(en milliers de dollars)		
Gouvernement provincial	1 304 018	726 627
Gouvernement fédéral	857	3 962
Frais de scolarité	75 215	431 880
Autres sources	109 684	93 963
Total	**1 489 774**	**1 256 432**
(en %)		
Gouvernement provincial	87,5	57,8
Gouvernement fédéral	0,1	0,3
Frais de scolarité	5,0	34,4
Autres sources	7,4	7,5

Les données sont estimées.
Source : Statistique Canada

- En début d'année financière gouvernementale, les crédits dédiés à l'enseignement collégial, comme ceux des autres ordres d'enseignement, sont établis en vertu d'un processus budgétaire destiné à doter les divers programmes sous la responsabilité du ministère de l'Éducation. Les enveloppes budgétaires d'une année sont établies en fonction des taux d'indexation accordés, de l'évolution de la clientèle étudiante, des superficies ainsi que des modifications aux règles budgétaires.
- Le mode d'allocation des ressources aux collèges inclut des allocations fixes et des allocations pour les activités pédagogiques, le fonctionnement des bâtiments, la rémunération des enseignants et les activités spécifiques. D'où le sigle couramment utilisé : « FABES ».
- Le mode d'allocation des ressources concerne les allocations de fonctionnement des cégeps. Il tient compte des besoins d'opération du système, c'est-à-dire non seulement des paramètres mentionnés précédemment, mais aussi des caractéristiques du personnel enseignant et des programmes d'études offerts.
- La majeure partie des allocations est accordée sur la base de paramètres communs à tous les établissements. Cependant, des allocations peuvent être accordées en fonction de situations particulières. Ce financement est présenté dans des règles budgétaires, qui précisent les fins et les modalités de ces subventions. Par exemple, des subventions sont consenties pour la consolidation de l'offre de formation (F138) et pour les cégeps en situation de baisse de clientèles (F142).

Le modèle d'allocation associé aux besoins est traditionnel et on en trouve des exemples dans presque toutes les sociétés occidentales. Cependant, on observe, ces dernières années, dans les autres provinces et aux États-Unis notamment, une tendance à lier une partie du financement à des mesures de rendement ou de performance.

Dans les collèges ontariens, en 2002-2003, 6 % des subventions de fonctionnement ont été allouées sur la base du rendement en fonction de trois critères : le taux d'emploi six mois après l'obtention du diplôme, la satisfaction des employeurs, la satisfaction des diplômés.

Une enveloppe de 45,6 millions de dollars est dédiée à la formation continue au collégial. Cette enveloppe vise le financement des attestations d'études collégiales (AEC) et de la formation à temps partiel. De cette enveloppe, un montant de 40 millions de dollars est réparti entre les cégeps sur une base régionale. La répartition est effectuée par le ministère de l'Éducation sur recommandation de chacune des régions. Les paramètres employés dans le calcul des allocations en formation continue sont spécifiques.

Les revenus divers recueillis par les cégeps, notamment à l'éducation des adultes, servent à équilibrer le financement de l'ensemble des activités du cégep, dont celles, prépondérantes, de l'enseignement régulier. Dans la catégorie des revenus autonomes des cégeps, il faut aussi mentionner ceux qui viennent des fonds de dotation et d'autres dons.

Au chapitre des investissements, des allocations annuelles sont accordées pour assurer le maintien en bon état des bâtiments et pour permettre le renouvellement des équipements. Ces allocations sont réparties entre les cégeps en prenant en compte la superficie et l'âge des bâtiments, ainsi que la valeur de remplacement et la vie utile des équipements requis.

Les investissements pour l'ajout d'espace et pour la croissance du parc d'équipements sont accordés de manière spécifique. Pour certains programmes d'études, les entreprises contribuent au parc d'équipements par des dons ou des rabais.

4.2 Le coût des études pour les étudiantes et les étudiants

Les étudiantes et les étudiants n'ont pas à débourser de droits de scolarité pour leurs études collégiales au cégep, s'ils étudient à temps plein dans un programme conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC). Cependant, les étudiantes et les étudiants doivent payer des droits pour leur inscription et des droits afférents aux services d'enseignement qu'ils reçoivent. Ces droits sont plafonnés à 45 $ par session. À ces droits, s'ajoutent des droits d'admission de 30 $ et certains droits qui ne sont pas plafonnés, mais qui représentent en moyenne 41,50 $ par session. Les droits exigibles d'une étudiante ou d'un étudiant inscrit à temps plein sont donc, en moyenne, de 86,50 $ par session.

En Ontario, les droits de scolarité sont d'environ 1 786 $ par an. Ils peuvent être supérieurs dans certains programmes et dans certains établissements.

Les étudiantes et les étudiants à temps partiel paient des droits de scolarité de 2 $ par heure de cours. Les autres droits sont établis selon une tarification par cours : 5 $ par cours pour les droits d'inscription et 6 $ par cours pour les droits reliés aux services d'enseignement, ou 25 $ par session. Pour les étudiants inscrits à un programme conduisant à l'attestation d'études collégiales (AEC), le cégep peut fixer et imposer des droits de scolarité, sauf pour les cohortes qui sont subventionnées par le ministère de l'Éducation ou par Emploi-Québec.

Au Québec, les étudiantes et les étudiants peuvent faire appel au Programme de prêts et bourses. À l'automne 2001, 24 % des étudiantes et des étudiants inscrits à l'enseignement collégial, tant public que privé, dans les secteurs préuniversitaire et technique, ont obtenu un prêt et 12,5 % ont bénéficié d'une bourse.

4.3 Les questions de consultation

Le financement de l'enseignement collégial suscite plusieurs types de réflexion.

Certains s'interrogent sur le niveau du financement des cégeps et mentionnent que les droits chargés aux étudiants sont trop élevés. D'autres indiquent que l'enseignement collégial souffre d'un déficit de financement.

Des intervenants s'interrogent sur la nécessité d'une diversification des sources de financement et sur la répartition de la charge financière entre les diverses composantes de la société.

Plusieurs remettent en question le caractère ouvert ou fermé des diverses enveloppes et la capacité limitée des établissements d'enseignement collégial d'utiliser ces fonds en fonction de leurs besoins propres. Plusieurs positions sont véhiculées à cet égard. D'un côté, le raffermissement du caractère très ciblé de l'intervention de l'État et des règles administratives est réclamé, alors que, de l'autre côté, on privilégie une subvention globale et transférable.

Le modèle actuel de répartition des ressources entre les collèges est-il toujours adapté à la situation actuelle ? Quelles améliorations devrait-on y apporter pour permettre aux collèges de répondre davantage aux besoins d'aujourd'hui ?

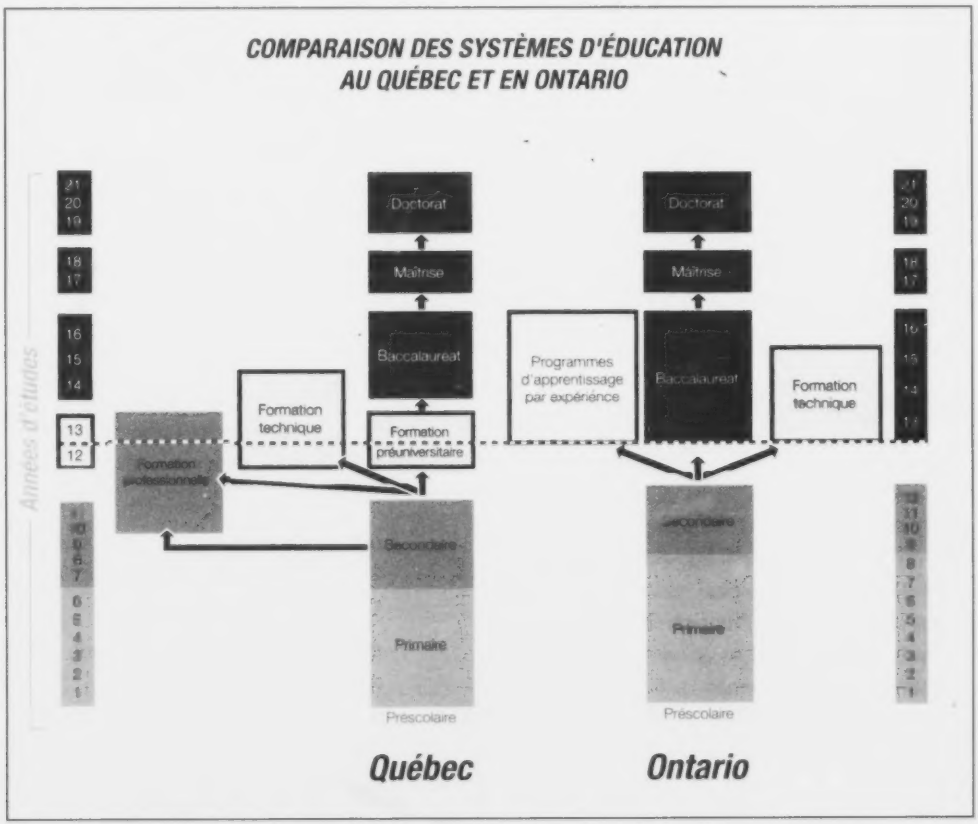
Quelles autres sources de financement serait-il réaliste d'envisager pour appuyer l'action des collèges, notamment en matière de formation technique et de développement régional ?

Annexes

Annexe 1 : Les systèmes d'enseignement supérieur

Le système d'enseignement supérieur de l'Ontario

Le tableau suivant présente une comparaison des systèmes d'éducation du Québec et de l'Ontario en relation avec le nombre d'années d'études. L'enseignement supérieur est accessible après douze ans de scolarité. La formation professionnelle et technique, dispensée en établissement scolaire ou selon le régime d'apprentissage, est de niveau postsecondaire. Après douze ans de scolarité, l'accès au collège ou à l'université est direct.

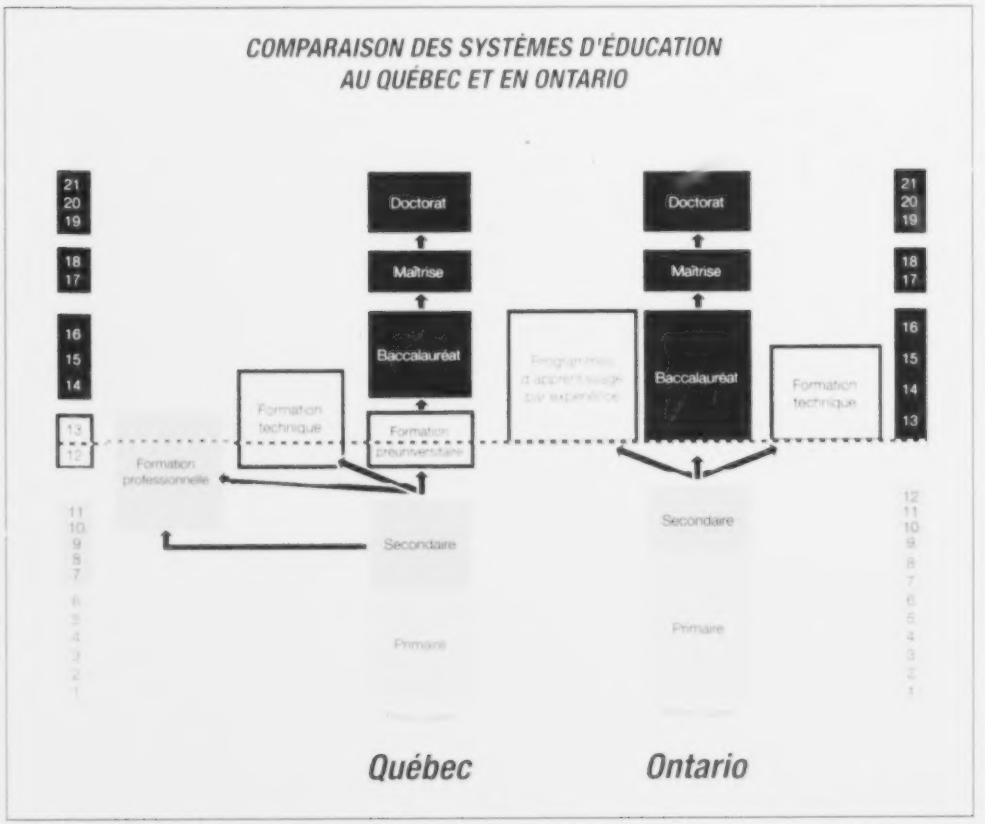


Sources : MEQ, *Statistiques de l'éducation*, édition 2003
Pour l'Ontario : Statistique Canada, *Revue trimestrielle de l'éducation*, 2002, vol. 8, n° 3

Annexe 1 : Les systèmes d'enseignement supérieur

Le systeme d'enseignement superieur de l'Ontario

Le tableau suivant présente une comparaison des systèmes d'éducation du Québec et de l'Ontario en relation avec le nombre d'années d'études. L'enseignement supérieur est accessible après douze ans de scolarité. La formation professionnelle et technique, dispensée en établissement scolaire ou selon le régime d'apprentissage, est de niveau postsecondaire. Après douze ans de scolarité, l'accès au collège ou à l'université est direct.



L'autorité dont relève l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur relève du ministère de la Formation et des Collèges et Universités, alors que l'enseignement primaire et secondaire relève du ministère de d'Éducation.

Les établissements

- Les établissements sont de trois types. Ils ont des mandats distincts. Ce sont :
  - 25 collèges d'arts appliqués et de technologie (CAAT) ;
  - 19 établissements universitaires publics ;
  - 500 collèges professionnels privés inscrits.
- Le mandat des CAAT est « d'offrir un programme complet d'enseignement et de formation postsecondaires afin d'aider les particuliers à trouver et à conserver un emploi, de répondre aux besoins des employeurs et d'un milieu de travail en évolution et de soutenir le développement économique et social de leurs collectivités locales variées » (L.O. 2002, chapitre 8, annexe F, art 2).
- Le mandat des universités est d'offrir des programmes d'études avancés à tous les cycles, de la formation professionnelle et des programmes de recherche.
- Le mandat des collèges professionnels est d'offrir de la formation qui mène directement au marché du travail et qui n'a souvent pas de continuité aux ordres supérieurs. Les collèges professionnels dispensent des cours dans des domaines comme le commerce, la programmation informatique, les soins esthétiques, la coiffure, le camionnage et le soudage. Ils ne sont pas subventionnés.

Source : *Systèmes provinciaux d'enseignement postsecondaire et ententes sur les transferts de crédits*, janvier 2003

- La clientèle des CAAT :
  - 140 000 étudiants à temps plein, dont 41 % en provenance du secondaire et 59 % en discontinuité de formation ;
  - 1 million d'individus à temps partiel ;
  - 48 000 apprentis.

Les programmes offerts par les collèges

- Les conditions d'admission :

L'exigence minimale d'admission à un programme postsecondaire menant à un certificat ou à un diplôme collégial est l'obtention d'un diplôme d'études secondaires de l'Ontario, le statut d'étudiante ou d'étudiant adulte, ou toute autre exigence minimale d'admission établie par un collège pour un programme donné. Certains programmes exigent que les candidates et les candidats qui font une demande répondent à des critères d'admission additionnels fixés par le collège.

- Les programmes suivants sont disponibles dans les collèges :
  - des programmes d'un an (600/700 heures) conduisant au certificat d'études collégiales de l'Ontario (CECO) ;
  - des programmes de technicien de deux ans (1 200/1 400 heures) conduisant au diplôme d'études collégiales de l'Ontario (DECO) ;
  - des programmes de technologue de trois ans (1 800/2 100 heures) conduisant au diplôme d'études collégiales de l'Ontario (DECO) ;
  - des programmes de quatre ans conduisant à un grade appliqué ;

- des programmes d'un an conduisant à un post-diplôme ;
- des programmes d'apprentissage de deux à cinq ans, disponibles après le secondaire ou après la 10e année pour les jeunes de 16 ans. La formation en classe des programmes d'apprentissage relève des CAAT.

• La sanction des études :

- Le diplôme est décerné à l'étudiante ou l'étudiant qui a conservé une moyenne générale de 60 % dans ses études.
- Le diplôme est décerné par le collège.
- Si le programme respecte les normes ministérielles, le titre est un titre d'État et il porte la mention « de l'Ontario ».

Les pouvoirs et responsabilités

Le ministre :

• élabore les normes de programmes ;

• tient à jour le Cadre de classification des titres de compétences ;

• collabore avec les collèges au suivi des programmes.

Le conseil d'administration du collège :

• élabore et révise les programmes du collège ;

• met en place ses politiques pédagogiques internes ;

• établit des comités consultatifs de programmes ;

• veille à ce que le réseau collégial valide la conformité des programmes du collège avec le Cadre de classification des titres de compétences ;

• vérifie que les titres décernés aux étudiants soient conformes au Cadre de classification des titres de compétences ;

• veille au respect des normes ;

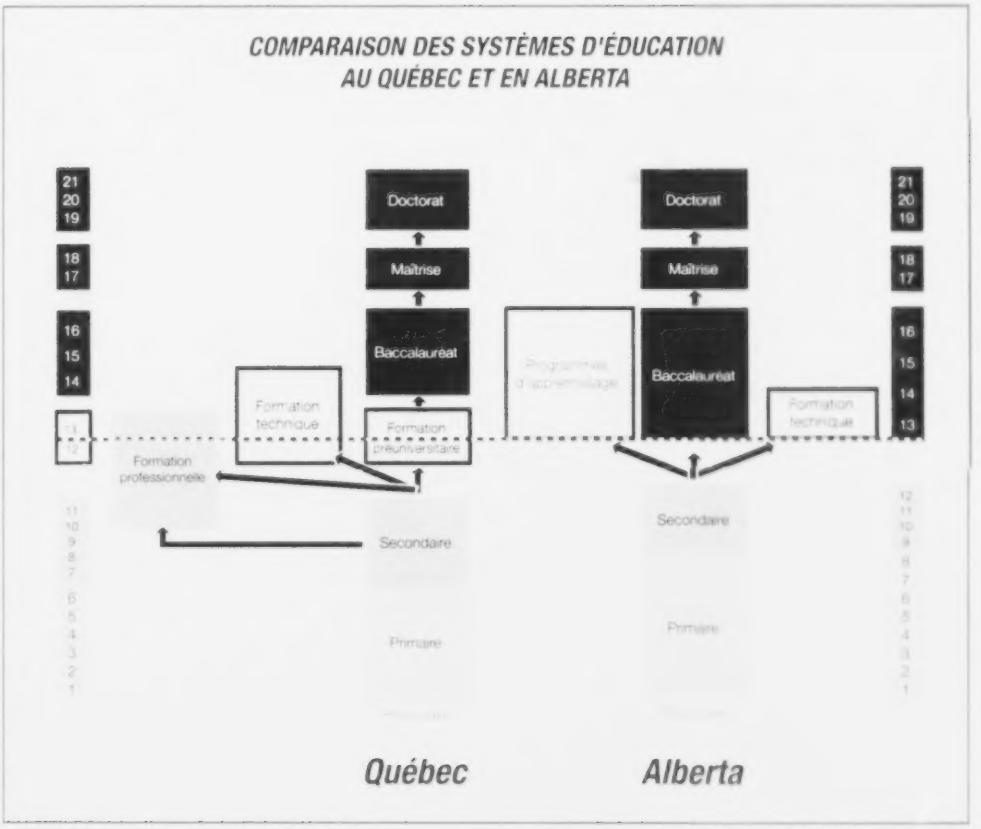
• sanctionne les études.

Le financement

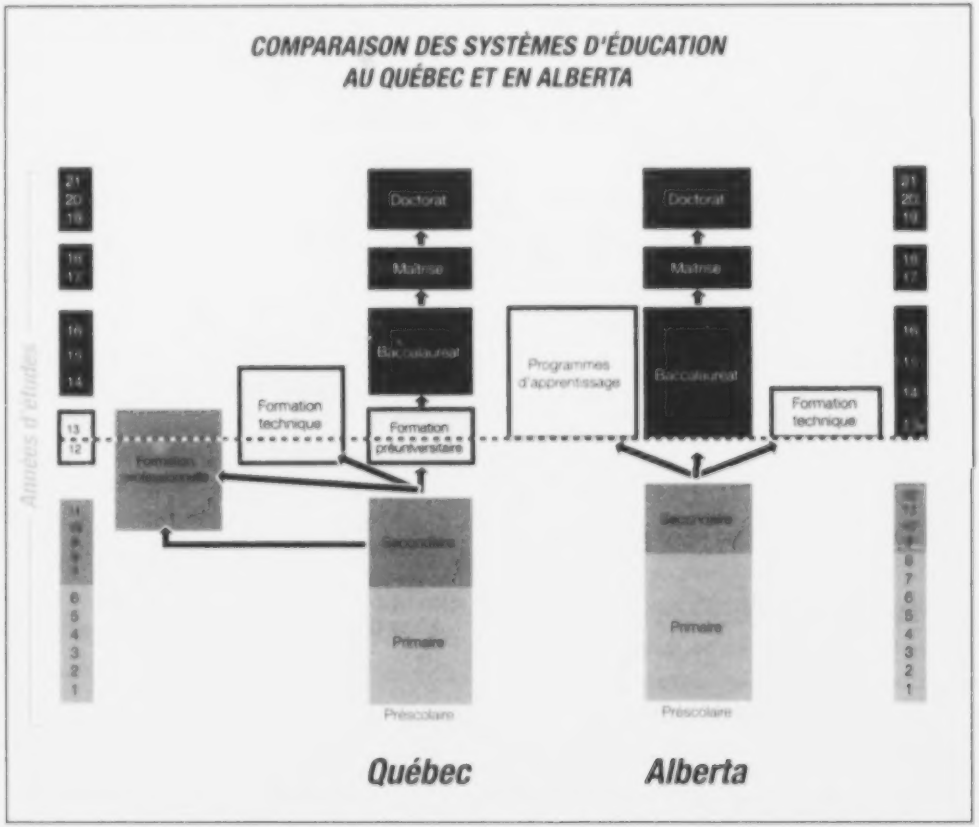
• Concernant les sources de revenus pour le financement de la dépense de fonctionnement, 57,8 % viennent d'une subvention gouvernementale provinciale et 5 %, fédérale. Les droits de scolarité représentent 34,4 % des revenus et 7,5 % viennent d'autres sources.

• Les droits de scolarité sont en général de 1 786 $ par an.

Le système d'enseignement postsecondaire de l'Alberta



Le système d'enseignement postsecondaire de l'Alberta



Sources : MEQ, *Statistiques de l'éducation*, édition 2003.
Les renseignements de l'Alberta proviennent du site Web du ministre de l'Apprentissage de l'Alberta.

L'autorité dont relève l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur relève du ministre de l'Apprentissage. Depuis décembre 2003, les établissements d'enseignement postsecondaire sont gérés par une loi unique, le *Post-Secondary Learning Act (Bill 43)*, qui combine les anciennes lois gérant les universités, les collèges, les instituts de technologie et le *Banff Centre Act*. Parmi les objectifs principaux de cette nouvelle législation, notons l'objectif d'accroître la collaboration entre les établissements en diminuant les césures dans le parcours d'études et en augmentant l'accès aux grades universitaires.

Les établissements et les programmes

Après douze années d'études, un jeune accède à l'enseignement supérieur dans les établissements publics, privés et communautaires. Il peut étudier principalement dans les établissements suivants :

Universités : Quatre universités (Alberta, Calgary, Lethbridge [premier cycle surtout] et Athabasca [spécialisée en formation à distance et à temps partiel]) offrent des grades de 1er cycle et des cycles supérieurs, et six établissements privés, agréés par la *Private Colleges Accreditation Board* (PCAB) (commission d'agrément des collèges privés), sont autorisés, en vertu de la loi sur les universités, à conférer des grades de 1er cycle.

Collèges : Quinze collèges publics offrent des programmes de rattrapage scolaire, des programmes d'apprentissage, des programmes d'un an menant à un certificat et des programmes de deux ans menant à un diplôme. Certains offrent aussi des programmes de grade appliqué. Sept collèges de la province offrent des programmes de préparation à l'université (de type « 2 + 2 »). L'*Alberta College of Art & Design* (collège d'art et de design de l'Alberta) offre aussi des baccalauréats de quatre ans en beaux-arts et en design.

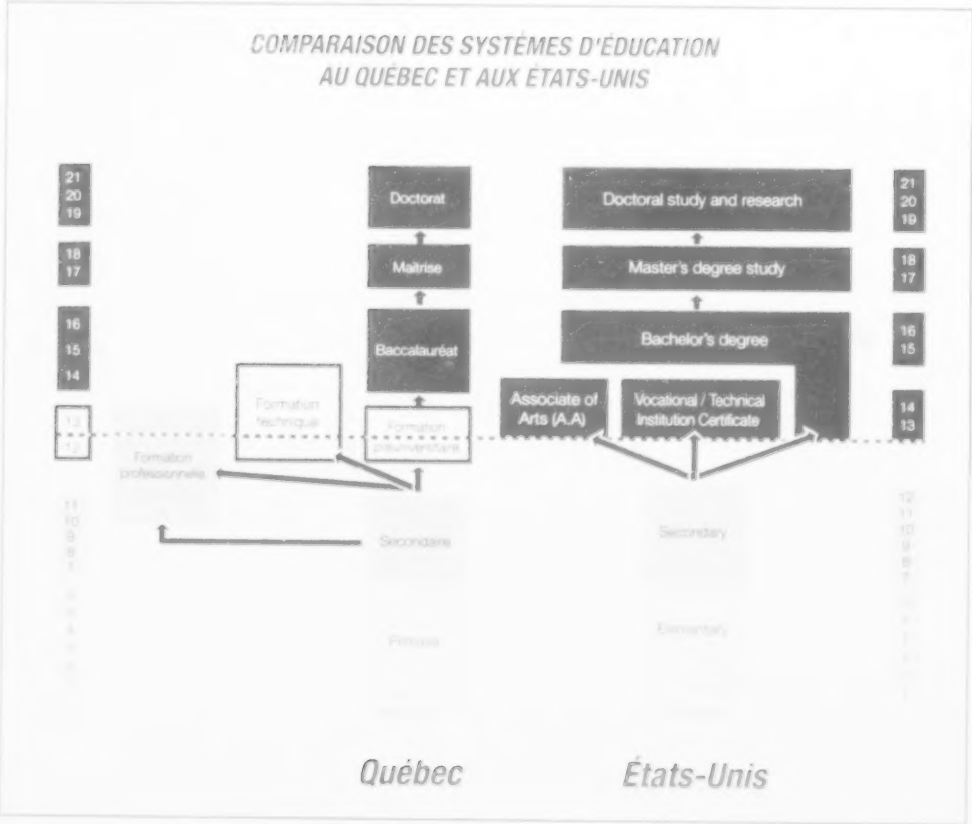
Instituts de technologie : Deux instituts de technologie offrent des programmes de certificat d'un an, de diplôme de deux ans, de grade appliqué, d'apprentissage et d'éducation permanente.

Dans cette province, onze établissements conférant des grades établis à l'extérieur de l'Alberta offrent, avec la permission du ministre de l'Apprentissage, des programmes menant à un grade dans des disciplines précises.

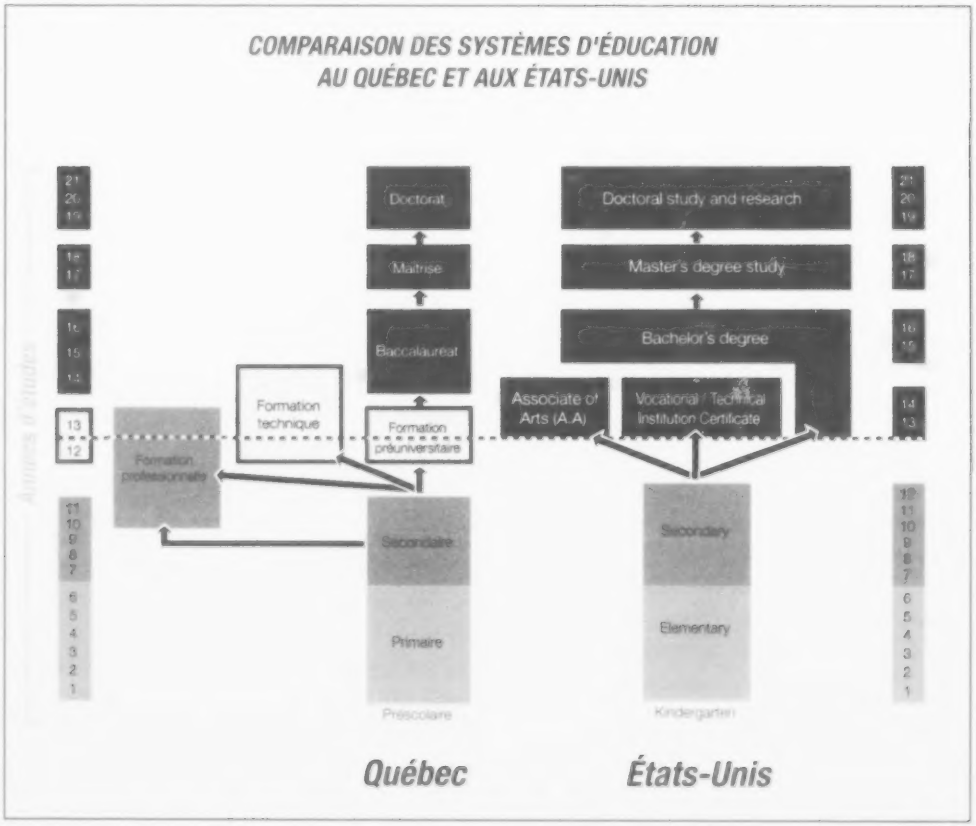
De même qu'il existe au Québec des ententes entre des établissements d'enseignement collégial et des universités en vue d'offrir des DEC-BAC permettant de sauver jusqu'à une année d'étude (2 1/2-2 1/2 au lieu de 3-3), des ententes similaires existent en Alberta, où des diplômes techniques de deux ans peuvent être entièrement reconnus à l'intérieur de baccalauréats de quatre ans, quand ce ne sont pas de véritables « programmes articulés (2 + 2) ».

Source : *Systèmes provinciaux d'enseignement postsecondaire et ententes sur les transferts de crédits*, janvier 2003

Le système d'enseignement postsecondaire des États-Unis



Le système d'enseignement postsecondaire des États-Unis



L'enseignement postsecondaire aux États-Unis est présenté au moyen du diagramme ci-contre. Après douze années d'études, les jeunes aux États-Unis peuvent généralement choisir entre les trois voies suivantes.

- Les études universitaires dans des établissements, instituts, collèges ou universités offrant des programmes de quatre ans conduisant au baccalauréat.
- Les études collégiales dans les « Junior Colleges » ou « Community Colleges ». Ces établissements peuvent délivrer l'un ou l'autre des diplômes suivants, conformément aux dispositions de l'accréditation de leurs programmes d'études :
  a) des programmes de deux ans spécifiquement définis, soit en fonction de la poursuite d'études universitaires dans les établissements antérieurement définis, soit en fonction du marché du travail, et conduisant à un *Associate degree* ;
  b) des programmes de moins de deux années d'études postsecondaires (*Certificate*).
- Les études postsecondaires dans les établissements non collégiaux de formation professionnelle ou technique qui, au nombre de 5 165, sont majoritairement sous contrôle privé (4 664). Au trimestre d'automne 1991, on dénombrait 923 708 inscriptions dans ces établissements offrant une formation professionnelle d'une durée inférieure à deux ans *(vocational/technical programs)*.

Accréditation. Chaque « Community College » ou « Junior College » définit un énoncé de mission et rédige un rapport d'autoévaluation qu'il soumet à l'expertise externe. L'accréditation est conduite par programme, suivie de l'une des conclusions suivantes : accréditation sous probation en raison d'une faiblesse dans un domaine donné; accréditation temporaire de deux ans parce que l'établissement n'est pas entièrement opérationnel ; accréditation de cinq ans lors d'une première demande d'accréditation ; accréditation de dix ans lors du renouvellement de l'accréditation.

Trois sources de l'accréditation. Les commissions régionales d'accréditation sont au nombre de neuf pour l'ensemble du territoire américain divisé en six régions. À ces commissions d'accréditation, s'ajoutent 42 organisations professionnelles d'accréditation actives en regard des programmes professionnels offerts par les établissements. À titre d'exemple, l'Association américaine de psychologie se limite à accréditer les programmes de doctorat dans les champs suivants : psychologie clinique, counselling, psychologie scientifique et professionnelle. Enfin, les associations d'accréditation spécialisées, au nombre de six, s'ouvrent sur des champs spécifiques (études bibliques, études théologiques, études talmudiques, études rabbiniques, etc.). Les États ne participent plus au processus d'accréditation, même s'ils l'ont fait jusqu'en 1910 dans le cadre de la certification des enseignantes et enseignants. Exception faite de la défense (forces et armées américaines), le gouvernement fédéral n'intervient pas dans l'accréditation, qu'il exige pourtant pour accorder son aide financière aux étudiants.

1. American Council of Education, *American Universities and Colleges*, 14th Edition, Walter de Gruyter, 1992, p. 103.

Les « Junior Colleges » ou « Community Colleges », qui offrent des programmes de deux ans, pratiquent une politique d'admission ouverte. Chaque collège délivre ses diplômes.

Le permis de fonctionnement est délivré au collège par le secrétaire d'état responsable de l'éducation ou l'équivalent.

Variable selon les Etats, la responsabilité d'orienter le développement de l'enseignement supérieur prend des formes diverses. Les établissements privés, qui se conforment aux dispositions de l'accréditation externe, disposent d'une grande autonomie. Les lois des Etats énoncent, par ailleurs, les dispositions applicables aux orientations du système public d'enseignement supérieur.

Les sources de revenus des collèges publics offrant des programmes de deux ans sont les suivantes en 1999-2000 : droits et frais de scolarité (20,4 %), Etat fédéral (5,3 %), Etat (45,0 %), gouvernements locaux/*local governments* (18,2 %), autres (11,1 %)

2. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Digest of Education Statistics 2002, National Center for Education Statistics, 2002-130, Washington, June 2003, Table 174.

Annexe 2 : Le régime des études collégiales

En 1993, dans le cadre du renouveau de l'enseignement collégial, les pouvoirs et les responsabilités relatives à la gestion pédagogique ont été revus afin d'établir un nouveau partage de responsabilités entre le ministre et les collèges. Le tableau suivant illustre les principaux changements qui ont alors été initiés. Ces responsabilités sont définies dans le Règlement sur le régime des études collégiales, adopté par l'Assemblée nationale, en vertu de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel.

Le Règlement sur le régime des études collégiales impose également à l'établissement d'enseignement collégial des responsabilités qui touchent la gestion pédagogique. Il s'agit des responsabilités suivantes :

- adopter et rendre publique la description des programmes que l'établissement offre ;
- organiser au moins 2 sessions comportant chacune 82 jours consacrés aux cours et à l'évaluation ;
- adopter une politique institutionnelle d'évaluation relative aux programmes. Cette politique est soumise à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial ;
- adopter une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages qui inclut les procédures de sanction et le cadre de l'épreuve synthèse de programme. Cette politique est soumise à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

LE MINISTRE EST RESPONSABLE DE	LES COLLÈGES SONT RESPONSABLES DE
Établir les programmes préuniversitaires et techniques conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC).	Mettre en œuvre les programmes d'études collégiales (DEC) pour lesquels ils ont reçu l'autorisation.
Définir les composantes du programme.	Définir les programmes d'études conduisant à l'Attestation d'études collégiales (AEC).
Déterminer les objectifs et standards de chacun des éléments des composantes.	Déterminer les activités d'apprentissage : en totalité, dans les programmes techniques ; en partie, dans les programmes préuniversitaires et dans la formation générale.
Déterminer tout ou partie des activités d'apprentissage, s'il le juge à propos.	
Fixer les conditions d'admission tant générales que particulières au programme lorsque ces conditions renvoient à des cours du secondaire.	Fixer des conditions particulières d'admission, autres que des cours du secondaire, mais pouvant inclure des cours de mise à niveau déterminés par le ministre.
Imposer et administrer une épreuve uniforme en langue d'enseignement.	Imposer et administrer une épreuve synthèse de programme.
Décerner le diplôme d'études collégiales, sur recommandation du collège.	Recommander les candidats au DEC. Décerner les attestations d'études collégiales.

Annexe 3 : Données statistiques – Tableaux sur le cheminement des étudiantes et des étudiants

TABLEAU 1 RÉPARTITION (EN %) DES NOUVEAUX INSCRITS AU COLLÉGIAL À L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE, DANS LES PROGRAMMES DE DEC, AUX TRIMESTRES D'AUTOMNE DE 1997 À 2002, SELON L'ANNÉE DE L'OBTENTION D'UNE SANCTION D'ÉTUDES SECONDAIRES AVANT L'ENTRÉE AU COLLÉGIAL ET L'ÂGE, ENSEMBLE DU RÉSEAU COLLÉGIAL

Trimestre d'automne de la 1re inscription au collégial	Année de l'obtention d'une sanction d'études secondaires avant l'entrée au collégial	Âge à l'entrée au collégial				
		16 et moins	17 ans	18 ans	19 ans et plus	**Total**
		%	%	%	%	%
1997	Année précédente	96,9	99,4	69,5	43,9	**91,8**
	Avant l'année précédente	0,0	0,2	26,6	39,3	**6,0**
	n.d.	3,1	0,4	3,9	16,8	**2,1**
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	**100,0**
1998	Année précédente	96,1	99,2	67,3	39,1	**90,5**
	Avant l'année précédente	0,2	0,2	29,2	44,2	**7,2**
	n.d.	3,8	0,6	3,5	16,7	**2,3**
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	**100,0**
1999	Année précédente	96,4	99,2	67,4	40,5	**90,3**
	Avant l'année précédente	0,0	0,2	29,0	43,3	**7,4**
	n.d.	3,6	0,6	3,6	16,2	**2,4**
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	**100,0**
2000	Année précédente	95,9	99,1	64,3	37,7	**89,7**
	Avant l'année précédente	0,0	0,3	31,6	46,8	**7,8**
	n.d.	4,1	0,6	4,1	15,5	**2,4**
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	**100,0**
2001	Année précédente	96,0	99,1	62,6	35,9	**89,4**
	Avant l'année précédente	0,0	0,3	33,3	45,3	**7,9**
	n.d.	4,0	0,5	4,1	18,8	**2,7**
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	**100,0**
2002	Année précédente	96,0	99,1	62,0	34,6	**88,9**
	Avant l'année précédente	0,0	0,3	33,9	46,8	**8,3**
	n.d.	3,9	0,6	4,1	18,6	**2,8**
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	**100,0**

Source : MEQ, Secteur de l'enseignement supérieur, DGER, système CHESCO, version 2003 (réf. : D040323A-SanctionPreCol-Age.xls)

TABLEAU 2 INDICATEURS DE CHEMINEMENTS SCOLAIRES DES NOUVEAUX INSCRITS AU COLLÉGIAL À L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE, DANS LES PROGRAMMES DE DEC, À L'AUTOMNE 1997, ENSEMBLE DU RÉSEAU COLLÉGIAL

Type de formation à la 1re inscription au collégial	Nouveaux inscrits, automne 1997	Taux global de réussite des cours suivis au 1er trimestre d'études collégiales[2]	Taux d'obtention d'une sanction des études deux ans après la durée prévue des études collégiales[1]											
			Programme de la sanction des études collégiales dans											
			Programme initial de la formation		Autre programme de DEC de la formation		Total DEC (diplôme d'études collégiales)	Prog. AEC (attestation d'études collégiales[3])	Total DEC et AEC	Total DEP (diplôme d'études professionnelles au secondaire[4])	Total DEC AEC et DEP[5]	Élèves encore présents au collégial[6]	Élèves absents de façon temporaire[7]	Estimation du taux brut d'abandon scolaire[8]
			Préuniversitaire	Technique	Préuniversitaire	Technique								
	N	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Préuniversitaire	30 992	83,6	56,5	-	7,4	3,7	67,6	0,4	68,0	2,6	70,6	9,9	2,8	16,7
Technique	17 614	81,4	-	43,9	5,6	5,4	54,9	1,1	56,1	7,1	63,1	7,8	1,0	28,0
Accueil ou transition	3 958	67,6	-	-	18,6	17,3	35,9	1,8	37,7	11,6	49,3	12,7	1,8	36,2
Total	**52 564**	**81,8**	**33,3**	**14,7**	**7,6**	**5,3**	**61,0**	**0,8**	**61,7**	**4,8**	**66,5**	**9,4**	**2,2**	**21,9**

1. Le taux d'obtention d'une sanction des études calculé deux ans après la durée prévue des études collégiales du programme de DEC initial est de quatre ans pour les programmes de la formation préuniversitaire et de cinq ans pour ceux de la formation technique et pour les sessions d'accueil ou de transition.
2. Le calcul de la réussite des cours consiste à diviser le nombre de cours réussis (note scolaire > 59 %) par le nombre de cours suivis (réussis et échoués). Les exemptions, les équivalences, les dispenses, les substitutions et les résultats incomplets, de même que les cours d'éducation physique, sont exclus du calcul.
3. Le taux d'obtention d'une AEC indique la proportion de nouveaux inscrits au collégial qui n'ont pas obtenu un diplôme d'études collégiales (DEC) mais plutôt une attestation d'études collégiales (AEC) deux ans après la durée prévue des études du programme de DEC initial. Cette donnée peut être incomplète.
4. Le taux d'obtention d'un DEP indique la proportion de nouveaux inscrits au collégial qui n'ont pas obtenu une sanction des études collégiales (DEC ou AEC) mais plutôt un diplôme d'études professionnelles au secondaire (DEP) deux ans après la durée prévue des études du programme de DEC initial.
5. La mesure indique la proportion totale de nouveaux inscrits au collégial qui ont obtenu un diplôme d'études collégiales (DEC ou AEC) ou un diplôme d'études professionnelles au secondaire (DEP) deux ans après la durée prévue des études du programme de DEC initial.
6. Il s'agit de la proportion de nouveaux inscrits au collégial qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement collégial au trimestre d'automne qui suit la période d'observation de deux ans après la durée prévue des études collégiales.
7. Il s'agit de la proportion de nouveaux inscrits au collégial qui étaient absents du réseau d'enseignement collégial au trimestre d'automne qui suit la période d'observation de deux ans après la durée prévue des études collégiales mais qui s'y réinscrivent à un trimestre ultérieur.
8. La mesure du taux brut d'abandon scolaire peut inclure des élèves qui ont quitté le Québec, d'autres qui sont décédés, d'autres qui ont terminé des études collégiales sans pour autant avoir formulé auprès du Ministère une demande de sanction des études et d'autres qui ont quitté le réseau collégial pour poursuivre des études à un autre ordre d'enseignement (secondaire, universitaire).

Source : MEQ, Secteur de l'enseignement supérieur, DGER, système CHESCO, version 2003 (réf. : CheminementCohorte1997-V2003.xls)

TABLEAU 3 INDICATEURS DE CHEMINEMENTS SCOLAIRES DES NOUVEAUX INSCRITS AU COLLÉGIAL À L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE, DANS LES PROGRAMMES DE DEC, À L'AUTOMNE 1997, ENSEMBLE DU RÉSEAU COLLÉGIAL

Sexe	Nouveaux inscrits, automne 1997	Moyenne au secondaire[1]	Taux global de réussite des cours suivis au 1er trimestre d'études collégiales[2]	Taux d'obtention d'une sanction des études deux ans après la durée prévue des études collégiales[3]				
				Total DEC (diplôme d'études collégiales)	Prog. AEC (attestation d'études collégiales[4])	Total DEC et AEC	Total DEP (diplôme d'études professionnelles au secondaire[5])	Total DEC, AEC et DEP[6]
	N		%	%	%	%	%	%
Femmes	28 978	76,3	86,2	67,7	0,5	68,2	3,8	72,0
Hommes	23 586	75,2	76,3	52,8	1,2	54,0	5,9	59,9
Total	**52 564**	**75,8**	**81,8**	**61,0**	**0,8**	**61,7**	**4,8**	**66,5**

1. La moyenne au secondaire est un indicateur qui rend compte de la « force scolaire » des élèves à leur arrivée au collégial. La moyenne au secondaire est calculée à partir des notes finales obtenues par chaque élève à l'ensemble des épreuves des matières obligatoires de la formation générale de 4e et de 5e secondaire, au secteur des jeunes. Sont exclues les matières suivantes : éducation physique, développement de la personne et choix de carrière, enseignement moral, enseignement moral et religieux. Chaque note est pondérée par le nombre d'unités accordées à chacune des épreuves. La donnée présentée est la moyenne obtenue par le groupe d'élèves inscrits au trimestre d'automne.

2. Le calcul de la réussite des cours consiste à diviser le nombre de cours réussis (note scolaire ≥ 59,5) par le nombre de cours suivis (réussis et échoués). Les exemptions, les équivalences, les dispenses, les substitutions et les résultats incomplets, de même que les cours d'éducation physique, sont exclus du calcul.

3. Le taux d'obtention d'une sanction des études calculé deux ans après la durée prévue des études collégiales du programme de DEC initial est de quatre ans pour les programmes de la formation préuniversitaire et de cinq ans pour ceux de la formation technique et pour les sessions d'accueil ou de transition.

4. Le taux d'obtention d'une AEC indique la proportion de nouveaux inscrits au collégial qui n'ont pas obtenu un diplôme d'études collégiales (DEC) mais plutôt une attestation d'études collégiales (AEC) deux ans après la durée prévue des études du programme de DEC initial. Cette donnée peut être incomplète.

5. Le taux d'obtention d'un DEP indique la proportion de nouveaux inscrits au collégial qui n'ont pas obtenu une sanction des études collégiales (DEC ou AEC) mais plutôt un diplôme d'études professionnelles au secondaire (DEP) deux ans après la durée prévue des études du programme de DEC initial.

6. La mesure indique la proportion totale de nouveaux inscrits au collégial qui ont obtenu un diplôme d'études collégiales (DEC ou AEC) ou un diplôme d'études professionnelles au secondaire (DEP) deux ans après la durée prévue des études du programme de DEC initial.

Source : MEQ, Secteur de l'enseignement supérieur, DGER, système CHESCO, version 2003.
Réf. : Cheminsem\Sexe Cohorte1997 V2003.xls

TABLEAU 4 TAUX DE PASSAGE IMMÉDIAT À L'UNIVERSITÉ DES TITULAIRES D'UN DEC DE 2000-2001

Type de formation au collégial	Groupe d'âge	Nombre de titulaires d'un DEC de 2000-2001		Taux de passage à l'université à l'automne 2001
		N	%	%
Formation préuniversitaire	19 ans et moins	13 787	59	84
	20 ans	5 875	25	78
	21 ans	1 960	8	70
	22 à 24 ans	1 369	6	64
	25 ans et plus	344	2	43
	Ensemble	**23 335**	**100**	**79**
Formation technique	19 ans et moins	1 165	6	32
	20 ans	4 576	26	31
	21 ans	3 768	21	24
	22 à 24 ans	4 964	28	18
	25 ans et plus	3 375	19	9
	Ensemble	**17 848**	**100**	**22**

Source : MEQ, DRSI, Banque des cheminements scolaires (BCS) ; Banque de Gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU).

TABLEAU 5 **TAUX DE FRÉQUENTATION SCOLAIRE[1], RÉPARTITION PAR ÂGE, 2000-2001 (%)**

Âge	Primaire	Secteur des jeunes Formation générale					Formation générale des adultes	Formation profes-sionnelle	Formation collégiale		Université	Total
		1re sec.	2e sec.	3e sec.	4e sec.	5e sec.			générale	technique		
12 ans	19,1	76,2	2,3	0,1	-	-	-	-	-	-	-	97,7[2]
13 ans	0,9	23,9	70,0	2,7	0,1	-	-	-	-	-	-	97,6[2]
14 ans	0,1	7,7	20,8	66,0	2,9	0,1	-	-	-	-	-	97,5[2]
15 ans	0,0	2,6	8,7	20,0	62,4	3,0	0,0	0,3	0,1	-	-	97,0
16 ans	-	1,0	2,3	7,5	16,6	60,5	5,3	1,1	1,9	0,4	-	96,6
17 ans	-	-	0,8	1,9	5,7	16,6	14,3	6,1	27,3	12,7	0,5	85,8
18 ans	-	-	-	0,3	0,8	4,2	15,3	9,6	27,3	16,8	2,9	77,2
19 ans	-	-	-	-	0,2	0,8	11,5	9,1	13,6	18,0	14,0	67,2
20 ans	-	-	-	-	-	0,5	8,1	7,3	5,4	13,5	21,0	55,8
21 ans	-	-	-	-	-	0,1	6,4	5,8	2,6	9,7	24,4	49,0
22 ans	-	-	-	-	-	-	5,2	4,8	1,3	6,9	23,6	41,8
23 ans	-	-	-	-	-	-	4,4	3,8	0,7	5,0	19,1	33,0
24 ans	-	-	-	-	-	-	3,8	3,4	0,4	3,9	14,6	26,1
25-29 ans	-	-	-	-	-	-	3,0	2,4	0,2	2,3	8,6	16,5
30 ans et +	-	-	-	-	-	-	1,0	0,7	0,0	0,5	1,5	3,8

Source : MEQ, DRSI

1. Les taux de fréquentation scolaire sont calculés en divisant l'effectif scolaire d'un âge donné au 30 septembre 2000 par la population du même âge à la même date.

2. Même aux âges de scolarité obligatoire, il y a des jeunes qui ne fréquentent pas le système scolaire. Par ailleurs, le calcul des taux de fréquentation scolaire repose sur une estimation de la population par âge, d'où une certaine imprécision de la non-fréquentation.

TABLEAU 6 OBTENTION DU DIPLÔME CHEZ L'EFFECTIF ÉTUDIANT DE BACCALAURÉAT, ÂGÉ DE 19 ANS À L'AUTOMNE 1997 (AU 30 SEPT.) SELON LE NOMBRE D'UNITÉS REQUISES POUR L'OBTENTION DU DIPLÔME ET L'ÂGE AU TRIMESTRE DE FIN DES ÉTUDES

NOMBRE

Unités requises pour l'obtention du diplôme	Ayant obtenu le diplôme de baccalauréat Âge au trimestre de fin des études						Sans diplôme	TOTAL
	19 ans	20 ans	21 ans	22 ans	23 ans	24 ans		
Moins de 90 unités	-	-	-	2	2	-	5	9
90 unités	-	6	1503	1508	334	34	976	4361
De 91 à 119 unités	1	3	573	607	214	21	235	1654
120 unités	-	1	11	908	688	29	398	2035
Plus de 120 unités	-	-	13	488	258	48	116	923
TOTAL	**1**	**10**	**2100**	**3513**	**1496**	**132**	**1730**	**8982**

POURCENTAGE

Unités requises pour l'obtention du diplôme	Ayant obtenu le diplôme de baccalauréat Répartition selon l'âge au trimestre de fin des études						Taux sans diplôme	TOTAL
	19 ans	20 ans	21 ans	22 ans	23 ans	24 ans		
Moins de 90 unités	0,0 %	0,0 %	0,0 %	22,2 %	22,2 %	0,0 %	55,6 %	100,0 %
90 unités	0,0 %	0,1 %	34,5 %	34,6 %	7,7 %	0,8 %	22,4 %	100,0 %
De 91 à 119 unités	0,1 %	0,2 %	34,6 %	36,7 %	12,9 %	1,3 %	14,2 %	100,0 %
120 unités	0,0 %	0,0 %	0,5 %	44,6 %	33,8 %	1,4 %	19,6 %	100,0 %
Plus de 120 unités	0,0 %	0,0 %	1,4 %	52,9 %	28,0 %	5,2 %	12,6 %	100,0 %
TOTAL	**0,0 %**	**0,1 %**	**23,4 %**	**39,1 %**	**16,7 %**	**1,5 %**	**19,3 %**	**100,0 %**

Source : MEQ, DRSI, fichiers GDEU

* À l'intérieur d'une période de cinq ans, 1997- 2002

Annexe 4 : La formation générale

Caractéristiques	Contenu
Commune 16 2/3 unités	Langue d'enseignement et littérature (7 1/3 unités réparties en 3 ensembles)[1] Langue seconde (2 unités) Philosophie ou « Humanities » (4 1/3 unités réparties en 2 ensembles) Éducation physique (3 unités réparties en 3 ensembles)
Propre 6 unités	Langue d'enseignement et littérature (2 unités) Langue seconde (2 unités) Philosophie ou « Humanities » (2 unités)
Complémentaire 4 unités	Déterminée par l'établissement d'enseignement collégial dans une perspective d'équilibre et de complémentarité par rapport au programme, dans les domaines suivants : sciences humaines, culture scientifique et technologique, langue moderne, langage mathématique et informatique, art et esthétique.

1. Dans la formation générale, chaque ensemble donne lieu à un cours.

Casiers
Services aux étudiants
INFORMATION